



**ANA CRISTINA
MONTEIRO
CARVALHAL**

**EA E TUTORIA: REPRESENTAÇÕES DE PAIS E
PROFESSORES DO 1º CEB**



**ANA CRISTINA
MONTEIRO
CARVALHAL**

**EA E TUTORIA: REPRESENTAÇÕES DE PAIS E
PROFESSORES DO 1º CEB**

dissertação apresentada à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação – área de especialização em Formação Pessoal e Social, realizada sob a orientação científica da Professora Doutora Ana Paula Pedro, Professora Auxiliar do Departamento de Ciências da Educação da Universidade de Aveiro e sob co-orientação científica do Professor Doutor Rufino Cano González, Professor Associado da Faculdade de Educación y Trabajo Social, Departamento de Pedagogía da Universidade de Valladolid

Dedico este trabalho aos meus pais, Carlos e Alice, à minha avó materna, Maria, à memória do meu avô paterno, Francisco, e, ao meu companheiro, Tiago.

o júri
Presidente

Professora Doutora Paula Ângela Coelho Henriques dos Santos
Professora Auxiliar da Universidade de Aveiro

Vogais

Professor Doutor Carlos Fernandes Maia
Professor Associado do Departamento de Educação e Psicologia da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro

Professora Doutora Ana Paula da Silveira Simões Pedro
Professora Auxiliar da Universidade de Aveiro

Professor Doutor Rufino Cano González
Professor Associado da Facultad de Educación y Trabajo Social, Departamento de Pedagogía da Universidad de Valladolid

agradecimentos

Para a continuação do meu desenvolvimento pessoal e profissional, muitas foram as pessoas e as instituições que contribuíram para a elaboração deste estudo, auxiliando-me de inúmeras maneiras. Com o desejo de não deixar ninguém retido no esquecimento...

Agradeço, antes de mais, à minha orientadora, Professora Doutora Ana Paula Pedro, pela motivação em momentos de enorme cansaço, pela exigência científica sempre desejada e toda a confiança, paciência e cumplicidade estabelecidas em qualquer altura de orientação.

Não menos importante foi o auxílio concedido pelo Doutor Rufino Cano González, meu co-orientador, que mesmo distante, muito contribuiu para o trabalho desenvolvido.

Bastante relevante foi todo o apoio dos meus pais, Carlos e Alice, da minha avó Maria e, finalmente, do Tiago: a todos agradeço a tolerância que tiveram, bem como toda a coragem e incentivo que transmitiram no decorrer desta importante caminhada.

Realço toda a força interior que os meus amigos transmitiram ao longo deste processo, amigos de longa data e amigos que se cruzaram nesta jornada, passando a fazer parte dela.

Agradeço à minha colega de mestrado Fernanda Rocha, por todo o auxílio no tratamento estatístico dos dados, disponibilidade e amizade.

Não poderia deixar de reconhecer o amparo concedido pelas colegas de trabalho, pela sua compreensão, tolerância e mesmo motivação que foram demonstradas ao longo de todo este tempo!

Reconheço o importante papel desempenhado por todos aqueles que tornaram possível a realização desta investigação, através das informações transmitidas e permissão de tal, entre os quais: Presidentes de Conselhos Executivos, Coordenadores de Escolas, Gerentes/Proprietários de Centros Educativos Privados, Professores e Pais de alunos.

Um sincero obrigada a todos aqueles e aquelas que me deram coragem para concluir este trabalho, acabando por fazer parte dele!

A todos, o meu sincero bem-haja!

palavras-chave

Estudo Acompanhado, tutoria, professor tutor, representações sociais, escolas públicas, centros educativos privados

Resumo

Com o DL nº 6/2001 surgiu o Estudo Acompanhado, área curricular não disciplinar que pretende munir os alunos de competências, capacidades e habilidades necessárias no presente, mas também no futuro, fomentando, ainda, a autonomia gradativa nas suas aprendizagens. Como o Estudo Acompanhado, ao nível do 1º Ciclo do Ensino Básico é proporcionado tanto em escolas públicas como em centros educativos privados, pretendemos analisar as representações sociais de professores deste nível de ensino, da cidade de Aveiro, face ao Estudo Acompanhado que leccionam, num, noutro ou em ambos os contextos. Procuramos perceber, também, qual a importância concedida à tutoria e ao professor tutor nestas circunstâncias. A tutoria, enquanto processo de aconselhamento, auxílio e orientação, pretende equilibrar as potencialidades do aluno com as ofertas educativas, visando contribuir para o seu desenvolvimento pessoal e êxito académico. Deste modo, o professor tutor medeia aprendizagens, guia o desenvolvimento pessoal e orienta e facilita na resolução de conflitos. A tutoria e o professor tutor têm, cada vez mais, pertinência na realidade educativa portuguesa, dadas as suas finalidades e necessidades na formação do cidadão português. Assim, encaramos o Estudo Acompanhado como uma via tutorial no 1º Ciclo quer das escolas públicas quer dos centros educativos privados. Em ambas as situações, os alunos distribuem-se por turmas e o trabalho dos docentes contempla as necessidades de cada um, apostando-se num Estudo Acompanhado mais individualizado; todavia, o número de alunos por turma e os recursos disponíveis são aspectos que distinguem as duas realidades.

A amostra para o estudo foi composta por 38 professores de 7 escolas públicas, 25 docentes de 11 centros educativos privados e 12 pais de alunos, sendo que 4 possuíam Estudo Acompanhado apenas na escola pública, 4 somente em centros educativos privados e, os últimos 4, em ambas as realidades, simultaneamente. Os instrumentos utilizados foram de natureza quantitativa e qualitativa: quanto ao primeiro, foram inquiridos 63 professores que leccionam Estudo Acompanhado, ora em escolas públicas, ora em centros educativos privados; no que concerne ao segundo, foi realizada uma análise de conteúdo, depois de inquiridos os 12 pais de alunos que usufruem de Estudo Acompanhado nas três situações acima referidas.

A análise dos dados aponta que, para além dos professores, também os pais valorizam o Estudo Acompanhado, a tutoria e a função exercida pelo professor tutor, independentemente do contexto no qual é leccionado; contudo, assiste-se a uma relativa valorização da componente privada em relação à pública.

keywords

Studying skills, tutorship, tutor teacher, social representations, public schools, private education centres

abstract

With the DL nº 6/2001 the learning skills, non disciplinary curricular area appeared, aiming to provide students with competences, skills and abilities needed not only at present but also in the future, promoting the gradual autonomy in their apprenticeship. As this subject, in what concerns elementary education, is provided not only in public schools but also in private education centres, we aim to analyse the social representations of the teachers of this teaching level, of Aveiro, in what concerns the learning skills they teach in one or another or even both context, seeking to also know what is the importance given to tutorship and to the tutor teacher in these circumstances. The tutorship, while process of advisement, aid and orientation, aims at balancing the student's potential with the educational offers; seeking to promote his personal development and academic success. Thus, the tutor protects, mediates learning, guides the personal development and facilitates problem solving. The tutorship and the tutor teacher have, more and more, relevance in the Portuguese educational reality, due to the goals and needs in the Portuguese citizen's education. Therefore, the learning skills is considered as a tutorial way in elementary education in both private schools and private educational centres. In both situations, the students are displaced in classes and the teachers' works contemplate the needs of each one, having faith in a learning skills more individualized; although the number of students for class and the resources available are issues that distinguish the two realities.

The sample for the study was made up of 38 teachers of 7 learning skills, 25 teachers of private education centres and 12 parents and children, 4 of which had learning skills only in public school, 4 only in private education centres and the last 4, simultaneously, in both realities. The tools used were of quantity and quality nature; in what concerns the first one, were inquired 63 teachers that teach learning skills in public schools or private education centres; concerning the second one it was made a content analysis, after being inquired 12 students' parents that usufruct the learning skills in the three above mentioned situations.

The data analysis points out that, besides teachers also parents value learning skills, tutorship and tutor teacher's function, nevertheless the context in which it is taught; however, we are assisting to a relative valorization of the private component rather than to the public one.

Índice

Introdução	7
1. Definição e natureza do problema.....	7
2. Justificação e pertinência do estudo	10
2.1. O Estudo Acompanhado e a tutoria em Portugal.....	10
2.2. A função docente actual: o professor enquanto tutor.....	11
2.3. Estudo Acompanhado: oportunidade ou inibição de desenvolvimento dos alunos?.....	11
2.4. O Estudo Acompanhado nas escolas públicas e nos centros educativos privados.....	12
3. Âmbito e objectivos do estudo.....	13
4. Hipóteses de investigação.....	13
5. Estrutura da apresentação da investigação	14
Capítulo 1: A tutoria na Era da Globalização – construção do perfil de um novo cidadão	15
1.1. A educação (formal e não-formal) na sociedade da informação e do conhecimento.....	15
1.2. O professor tutor na educação para a cidadania democrática	17
1.3. O professor tutor e a promoção de capacidades e competências essenciais para toda a vida	19
1.3.1. O professor tutor e o desenvolvimento de competências	19
1.3.2. O professor tutor e o desenvolvimento do pensamento (crítico, reflexivo e complexo) do aluno na aprendizagem	21
1.3.3. O professor tutor e a metacognição: via para o aprender a aprender do aluno.....	25
1.3.4. O professor tutor e o estudo do aluno.....	27
Capítulo 2: Estudo Acompanhado – a realidade educativa actual.....	29
2.1. Delimitação do Estudo Acompanhado.....	29
2.1.1. Enquadramento legal do Estudo Acompanhado.....	30
2.1.2. Natureza do Estudo Acompanhado	30
2.1.2.1. Situações de aprendizagem do Estudo Acompanhado no 1º CEB.....	34
2.1.3. O Estudo Acompanhado e as restantes áreas curriculares não-disciplinares: sua relação e interdependência(s)	36
2.2. O Estudo Acompanhado nas escolas públicas do 1º CEB e nos centros educativos privados: uma perspectiva comparada	36
Capítulo 3: A tutoria e o professor tutor em Portugal	39
3.1. Definição conceptual de tutoria	40
3.1.1. A tutoria: natureza, âmbitos e funções.....	41
3.2. Conceitos de actividade tutorial na legislação do sistema educativo português: o estudo acompanhado e a tutoria	41
3.3. Modelos de tutoria	42

3.4. O professor tutor: perfil, funções, competências e qualidades.....	43
3.5. Acção tutorial	46
3.5.1. Planificação, programação e avaliação da acção tutorial.....	46
3.5.2. Técnicas mais comuns de acção tutorial	47
3.5.3. Possíveis dificuldades na realização da acção tutorial	49
Capítulo 4: Teoria das Representações Sociais.....	51
4.1. Génese das representações sociais	51
4.2. Definição conceptual de representação social.....	52
4.2.1. A representação social como produto e como processo	53
4.3. Representações sociais – quais as suas funções?.....	54
4.4. Representações sociais e educação.....	55
Capítulo 5: Metodologia.....	57
5.1. Questões de investigação	57
5.2. Procedimentos de Investigação	57
5.2.1. Técnicas e instrumentos utilizados	58
5.2.1.1. Inquéritos por questionário	59
5.2.1.2. Entrevistas.....	60
5.3. Delimitação da amostra: escolas públicas e centros educativos privados.....	61
5.3.1. Caracterização da amostra	62
Professores (EP e CEP)	62
Pais/Encarregados de Educação	64
Capítulo 6: Apresentação e discussão dos resultados	65
H1: O EA (EP e CEP) é uma oportunidade para promoção do sucesso escolar.....	65
H2: O EA contribui para o desenvolvimento de cada um como pessoa, promovendo a prática de uma cidadania interventiva, esclarecida e crítica.....	69
H3: Os professores utilizam diferentes técnicas de estudo e recursos no EA em EP e em CEP.....	69
H4: Os pais preferem o acompanhamento do ensino privado ao público, no que diz respeito ao EA, por diversos motivos (experiência, flexibilidade e extensão de horários, organização, recursos).	73
H5: Existem algumas diferenças (número de alunos, motivação, recursos) e semelhanças (acompanhamento ao aluno, vocação dos professores) entre o EA proporcionado nas EP e nos CEP.....	80
Semelhanças entre o estudo acompanhado das escolas públicas e dos centros educativos privados ..	85
Distinções entre o EA das EP e dos CEP.....	85
H6: Os pais e os professores, das EP e, principalmente, dos CEP, atribuem muita importância, tanto ao EA, como à tutoria e ao professor tutor.....	86
Importância atribuída ao EA	86

Importância atribuída à tutoria	87
Importância atribuída ao professor tutor	87
H7: Existe correlação natural e directa entre EA e tutoria, dado tratarem-se de processos de acompanhamento ao aluno que têm em vista promover o desenvolvimento da autonomia, bem como na tomada de decisões.	90
Conclusão e recomendações	95
Conclusões fundamentais	95
Implicações da investigação.....	99
Limitações da investigação	99
Sugestões para investigações futuras.....	99
Bibliografia	101
Legislação	109
Anexos	111
Anexo I – Resposta a pedido de autorização para aplicação de questionários à Comissão Nacional de Protecção de Dados	113
Anexo II – Carta para Obtenção do Consentimento livre e Esclarecido para Investigação e Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	117
Anexo III – Questionário aos Professores do 1º CEB das EP	123
Anexo IV – Questionário aos Professores do 1º CEB dos CEP	131
Anexo V – Selecção da Amostra dos pais para entrevista e Objectivos	139
Anexo VI – Guião Geral de Entrevista aos pais	145
Anexo VII – Guião Específico de Entrevista I (EA apenas em EP)	149
Anexo VIII – Guião Específico de Entrevista II (EA apenas em CEP).....	155
Anexo IX – Guião Específico de Entrevista III (EA em EP e CEP).....	161
Anexo X – Objectivos dos questionários	167
Anexo XI – Objectivos das entrevistas	175
Anexo XII – Apresentação dos resultados obtidos quanto à caracterização da amostra dos professores inquiridos (EP e CEP).....	181
Anexo XIII – Apresentação dos resultados obtidos quanto à caracterização da amostra dos pais/encarregados de educação entrevistados	187
Anexo XIV – Apresentação dos resultados obtidos nos questionários.....	191
Anexo XV – Transcrição das entrevistas.....	201

Índice de Figuras

Figura 1: Fundamentos e finalidades do EA.....	31
--	----

Índice de Tabelas

Tabela 1: Situações de aprendizagem no 1º CEB.....	35
Tabela 2: Relação dos questionários entregues e recebidos das EP.....	61
Tabela 3: Relação dos questionários entregues e recebidos dos CEP.....	62
Tabela 4: RS's dos pais relativamente ao EA ser benéfico para a aprendizagem.....	67
Tabela 5: RS's dos pais em relação ao EA promover o sucesso escolar.....	67
Tabela 6: RS's dos pais no que concerne ao EA inibir os alunos de pensarem autonomamente.....	67
Tabela 7: RS's dos pais no que respeita ao EA proporcionar, para além de uma aprendizagem mais consistente de conteúdos escolares, a aquisição de outros conhecimentos que se revelam fundamentais ao longo da vida de cada um.....	68
Tabela 8: RS's dos pais relativamente ao EA diminuir a capacidade dos alunos realizarem as suas tarefas escolares sem auxílio.....	68
Tabela 9: RS's dos pais quanto à possibilidade do EA promover o sucesso educativo.....	68
Tabela 10: RS's dos pais em relação ao EA permitir aprender.....	68
Tabela 11: RS's dos pais no que respeita à contribuição do EA para o desenvolvimento de cada um também como pessoa, levando a praticar uma cidadania interventiva, esclarecida e crítica.....	69
Tabela 12: Razões dos pais para a colocação dos seus educandos, no EA, na EP e em CEP, em simultâneo.....	78
Tabela 13: Motivos dos pais para a colocação dos seus educandos, no EA; num CEP.....	78
Tabela 14: Razões dos pais para a possibilidade de colocação dos seus educandos, no EA, numa EP.....	79
Tabela 15: Motivos dos pais para a colocação dos seus educandos, no EA, numa EP.....	79
Tabela 16: Razões dos pais para a possibilidade de colocação dos seus educandos, no EA, num CEP.....	79
Tabela 17: Semelhanças apontadas pelos pais entre o EA das EP e dos CEP.....	85
Tabela 18: Diferenças referidas pelos pais entre o EA das EP e dos CEP.....	85
Tabela 19: Importância dos pais atribuída à tutoria.....	87

Índice de Gráficos

Gráfico 1: Idade dos professores das EP.....	62
Gráfico 2: Idade dos professores dos CEP.....	62
Gráfico 3: Número de turmas dos professores das EP.....	63
Gráfico 4: Número de turmas dos professores dos CEP.....	63

Gráfico 5: Número médio de alunos por turma dos professores das EP.....	63
Gráfico 6: Número médio de alunos por turma dos professores dos CEP.....	63
Gráfico 7: RS's dos professores acerca do EA.....	65
Gráfico 8: Razões da importância atribuída ao EA.....	79
Gráfico 9: Métodos/técnicas utilizadas pelos professores (EP).....	70
Gráfico 10: Métodos/técnicas utilizadas pelos professores (CEP).....	71
Gráfico 11: Razões dos pais para a colocação dos educandos, no EA, em EP, de acordo com os professores.....	74
Gráfico 12: Razões dos pais para a colocação dos educandos, no EA, em CEP, de acordo com os professores.....	75
Gráfico 13: Razões dos pais para a não colocação dos educandos, no EA, em EP, de acordo com os professores.....	76
Gráfico 14: Razões dos pais para a não colocação dos educandos, no EA, em CEP, de acordo com os professores.....	77
Gráfico 15: RS's dos professores das EP face ao EA proporcionado nos dois contextos.....	80
Gráfico 16: RS's dos professores dos CEP face ao EA proporcionado nos dois contextos.....	81
Gráfico 17: Diferenças enunciadas pelos professores das EP entre o EA das EP e dos CEP.....	83
Gráfico 18: Diferenças enunciadas pelos professores dos CEP entre o EA das EP e dos CEP.....	84
Gráfico 19: Importância atribuída ao EA pelos professores.....	86
Gráfico 20: Razões da importância atribuída ao EA pelos professores.....	87
Gráfico 21: Formação do professor tutor.....	88
Gráfico 22: Importância da formação contínua dos professores.....	88
Gráfico 23: Necessidade da existência de especialistas em tutoria.....	89
Gráfico 24: Todos os professores são, ou deveriam ser, tutores e orientadores?.....	89
Gráfico 25: Considera-se um professor tutor?.....	90
Gráfico 26: Relação EA-Tutoria (EP).....	91
Gráfico 27: Relação EA-Tutoria (CEP).....	92
Gráfico 28: Práticas de tutoria que os professores utilizam.....	94

Abreviaturas

CEB – Ciclo do Ensino Básico

CEP – Centros Educativos Privados

CIES – Centro de Investigação e Estudos de Sociologia

CNEB – Currículo Nacional do Ensino Básico

DEB – Departamento de Educação Básica

DL – Decreto-lei

DN – Despacho-normativo

DREC – Direcção Regional da Educação do Centro

EA –Estudo Acompanhado

EB – Ensino Básico

EP – Escolas Públicas

GAVE – Gabinete de Avaliação Educacional

LBSE –Lei de Bases do Sistema Educativo

LOGSE – Ley Orgánica de Ordenación General del sistema Educativo

ME – Ministério da Educação

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

RC – Representação Colectiva

RC's – Representações Colectivas

RS – Representação Social

RS's – Representações Sociais

SC – Sociedade do Conhecimento

SI – Sociedade da Informação

UE – União Europeia

Introdução

1. Definição e natureza do problema

O estudo acompanhado (EA), área curricular não-disciplinar (introduzida pelo DL nº 6/2001), visa, essencialmente, preparar os alunos para continuarem a aprender ao longo da vida. Ora, estamos conscientes de que tal decorre no seio da globalização, processo de enorme ênfase, do séc. XXI, que herdou problemas e soluções. A globalização acelerou-se após os anos 90, impulsionando modificações: no início, economicamente, transformando-se, depois, social e culturalmente. Embora existam diversas interpretações,¹ destacamos a de Giddens: *intensificação de relações sociais mundiais que unem localidades distantes de tal modo que os acontecimentos locais são condicionados por eventos que acontecem a muitas milhas de distância e vice-versa* (Santos,2001:37). Nesta era, de inovados modos de vida, trocas e comunicações que ultrapassam fronteiras (Martins,2002), surge a *aldeia global*² (Rangel,1998).

Posteriormente a algumas contribuições para a globalização (avanço científico e tecnológico, ameaças ecológicas, crescimento industrial), surgem outros acontecimentos que alteram o quotidiano – consequências económicas (como o aumento do desemprego, a formação e adaptação dos trabalhadores às novas tecnologias demoradas, a substituição do trabalho humano pelo de máquinas), culturais e políticas. Quanto aos últimos domínios, inicialmente interpretava-se estar perante uma homogeneização cultural, abatimento de fronteiras e surgimento da *aldeia global*. Todavia, depois, começaram as transformações tecnológicas, dando origem a inovadas clivagens e fronteiras.

A globalização faz-se acompanhar pela revolução social baseada na tecnologia da informação. Logo, não podemos descurar as sociedades da informação e do conhecimento,³ desenvolvidas nas últimas quatro décadas, acentuando-se, depois de 90, devido à evolução da informática, telecomunicações, digitalização, redes de computadores e Internet. Enquanto no passado verificávamos meios de comunicação mais convencionais, surge, presentemente, um modelo inovador que evita cidadãos passivos, tornando-os *cidadãos acti-*

¹ Para Robertson (1992), é a compreensão do mundo e a intensificação da consciência do mesmo como um todo. Segundo Mattos (1999), o fluxo de informação e os veículos de comunicação de massa são importantes no desenvolvimento da globalização, trazendo o mundo para nossa casa. Já Santos (1996:41), afirma que o *espaço se globaliza, mas não é mundial como um todo, senão como metáfora (...). Quem se globaliza, mesmo, são as pessoas e os lugares. A globalização apoia-se na economia e no conhecimento, e, ambos podem ser virtuais, tal como a informação* (Lévy,1995). Sácrstan (2003:111) refere que *as diferentes partes do mundo (...) entram em contacto entre si e compreendem-se como partes que formam um conjunto, sendo que para pensar localmente há que pensar globalmente, assim como para pensar globalmente há que saber também pensar localmente*, pois todas as acções/decisões influenciam a dinâmica global (Morin,2000:31).

² A *aldeia global* (McLuhan,1968) relaciona-se com a globalização, correspondendo a uma nova visão do mundo, possível através do desenvolvimento das modernas tecnologias de informação e comunicação, pela facilidade e rapidez dos meios de transporte.

³ Segundo o Gabinete de Planeamento, Estratégia, Avaliação e Relações Internacionais (2009), a SI é uma *etapa no desenvolvimento (...) caracterizada pelo papel social crescente da informação, por um crescimento da partilha dos produtos e serviços de informação no PIB e pela formação de um espaço global de informação*; tendo como principais metas no seu desenvolvimento fomentar *a aprendizagem, o conhecimento, o envolvimento, a ligação em rede, a cooperação e a igualdade dos cidadãos*. Já a SC consiste no progresso da SI, sendo uma *etapa no desenvolvimento da civilização que se caracteriza por uma proporção alta de trabalhadores do conhecimento (...), e onde a educação constitui a pedra angular da sociedade* (Ibidem).

vos e intervenientes, que interagem com a fonte de informação e que são eles próprios fontes de informação (Marques,1998:12). Na educação, *os desafios da sociedade da informação transformarão informação em conhecimento e compreensão, evitarão banalizações e desperdícios e manterão um equilíbrio sensato entre a inovação tecnológica e outras necessidades e prioridades* (Skilbeck,1998:41).

Assim, compete aos espaços educativos desenvolver todos integralmente, preparando-os para uma participação social activa e responsável, visando a liberdade, a tolerância, a paz e o civismo e orientando-os para processos e mudanças socioculturais na sociedade democrática. Os indivíduos formam-se numa era onde a acumulação de conhecimentos não é suficiente. Considerando a educação essencial na construção de cada um como pessoa/cidadão, insistimos na formação (pessoal, social, cognitiva) dotando os alunos de capacidades/competências auxiliaadoras na construção de saberes; é urgente desenvolver instrumentos para uma aprendizagem permanente ao longo da vida, pelo que *a educação deve transmitir (...) saberes e saber-fazer evolutivos (...), pois são as bases das competências do futuro (...), fornecer (...) a cartografia dum mundo complexo e constantemente agitado e (...) a bússola que permita navegar através dele* (Delors,1998:77).

As funções da escola básica devem garantir a formação integral dos alunos, proporcionando uma educação para a cidadania e experiências de aprendizagem diferenciadas, designadamente actividades de apoio ao estudo (DL nº 6/2001). Devemos ensinar os alunos a *aprender a aprender*, tornando-os autónomos e capazes de tomar decisões criticamente. Para Morin (1986:125), *hoje é vital não só aprender, mas sobretudo organizar o nosso sistema mental para aprender a aprender*. A educação apela, principalmente, a uma aprendizagem centrada no aluno, fundindo-se o papel do professor, como tutor, numa *participação guiada* (Cosme & Trindade,2001:31/32). Além disso, a situação escolar em Portugal, relativamente a resultados obtidos, insucesso e abandono escolar, é inquietante, como evidenciam os estudos PISA (2000,2003,2006)⁴ da OCDE e os dados estatísticos do Ministério da Educação, (GLASE)⁵ acerca do insucesso escolar, ocorrendo a saída precoce do ensino, maioritariamente, nos 1º e 3º CEB e no Secundário (Censo da população,

⁴ Os ciclos 2000, 2003 e 2006 incidiram na leitura, matemática e literacia científica respectivamente. Assistiu-se a uma evolução positiva desde 2000 no último, contudo, inferiores à média da OCDE, sendo *o insucesso escolar e (...) a persistência da repetência são dos elementos que se encontram na base de resultados menos positivos quando comparados* (Pinto-Ferreira,2007:13). Obtiveram níveis fracos e moderados na literacia científica, sendo que somente 2,9% conseguiu níveis elevados e foi nas escolas privadas que foram mais elevados que a média nacional e da OCDE. Quanto à leitura, verificou-se uma evolução positiva comparativamente a 2000, mas negativa face a 2003. Nesta área, *enquanto os alunos dos 7º, 8º e 9º anos exibem resultados modestos – quando comparados com a média dos países da OCDE – os alunos dos 10º e 11º anos revelam desempenhos muito acima dessa média* (Pinto-Ferreira,2007:38). Perante os desempenhos da leitura em 2000, 2003 e 2006, é visível uma redução em alunos com desempenhos baixos; comparativamente a outros países. Relativamente ao desempenho da literacia matemática em 2006, o valor foi o mesmo de 2003, sendo que *os resultados (...) revelaram uma estagnação do ponto de vista quantitativo mas exibiram alguma melhoria qualitativa* (Pinto-Ferreira,2007:49). Contudo, as diferenças entre o ciclo de 2003 e 2006, traduzem uma redução nos níveis de desempenho comparando Portugal a outros países da OCDE. Portugal encontra-se no 30º lugar na área da Matemática, na 28ª posição na leitura e em 32ª nas Ciências.

⁵ Dos valores apresentados pelo ME (GLASE), de 1994 a 2003, devemos preocupar-nos, pois, em 2003, do 1,5 milhão de estudantes do EB e Secundário que frequentavam escolas portuguesas, 280.000 reprovaram. A retenção escolar até ao 9º ano foi constante (13%), mas no Ensino Secundário foi maior (média de 34,33%), reprovando 1/3 alunos. Em 2003, 43,5% dos alunos do 12º ano, não faziam todas as disciplinas, culminando o ensino tecnológico com 53,6% de chumbos. Segundo os resultados do Ensino Secundário 2006/2007, a taxa de insucesso escolar caiu de 32% para 25% em dois anos. Isto resulta da média do Secundário e só considera a taxa de chumbos, não incluindo o abandono escolar; além da percentagem não referir nenhuma etapa escolar em particular, já que o número de chumbos apresenta diferenças significativas em cada uma das três referidas e consoante seja curso geral ou tecnológico.

1991 & 2001:2002). As causas e contextos do abandono e da saída escolar precoce variam no espaço nacional e expressam-se a partir de processos sociais e educativos sujeitos a dinâmicas diferenciadas, como Justino & Rosa (2007) explicitam no seu estudo. Segundo o CIES (2008)⁶, relativamente aos indicadores de abandono escolar precoce, *Portugal regista níveis (...) muito acima dos (...) países da UE-15 e da de 27*, sendo essa tendência mais forte nos homens; contudo, na última década, esta inclinação diminuiu.⁷ Quanto ao insucesso escolar, o Ministério da Educação (ME) elaborou um conjunto de medidas (ocupação dos tempos livres, diversificação de ofertas formativas e planos de recuperação, acompanhamento e tutoria) para combater este fenómeno.

Assim, parece pertinente fomentar o sucesso educativo que poderá garantir, defendemos nós, o sucesso profissional e pessoal no futuro. Convém promover bons hábitos de estudo, perspectivando o ensino, não apenas como transmissão de conteúdos, mas, preferencialmente, como desenvolvimento de instrumentos de aprendizagem, ou seja, propiciador do *aprender a aprender*, aprender a recordar, aprender a pensar, aprender a resolver problemas (Nisbet & Shucksmith, 1986; Mayer, 1988; Smith, 1983, in Nisbet & Shucksmith, 1986; Weinstein & MacDonald, 1986; Weinstein & Mayer, 1986). O maior objectivo educacional é ensinar a pensar, tornar os alunos conscientes da própria actividade cognitiva para poderem geri-la e regulá-la (*Idem*); prioridade preconizada também na LBSE (1986).⁸

Pretendemos analisar a realidade educativa do EA que visa desenvolver no aluno capacidades (intelectuais, cognitivas, funcionais) apoiado por professores e colegas. O EA objectiva fomentar, além de competências para a apropriação de metodologias de estudo, atitudes e capacidades que proporcionem uma autonomia gradualmente maior na produção de aprendizagens (DL nº 6/2001). Aliás, *a necessidade de se ensinar os alunos a aprender a aprender, (...) de se organizarem contextos educativos interessados em estimular aprendizagens significativas ou (...) de se avaliar o processo de ensino-aprendizagem (...), podem (...) justificar a introdução da área de Estudo Acompanhado* (Cosme & Trindade, 2001:11). Para Abrantes (2002), citando Gagné (1968), há aprendizagens que são consequências naturais do desenvolvimento humano, não

⁶ CENTRO DE INVESTIGAÇÃO E ESTUDOS DE SOCIOLOGIA – CIES (2008). Observatório das Desigualdades. Disponível em: <http://observatorio-das-desigualdades.cies.iscte.pt/index.jsp?page=indicators&id=17>. Consultado a: 28 de Julho de 2009.

⁷ Em 2007, o abandono escolar precoce chegou aos 36,3% no nosso país, tendo atingido, somente, 16,9% nos países da UE-15 e 15,2% na UE-27 (CIES:2008).

⁸ Os alunos com bom desempenho escolar utilizam mais estratégias, possuem um maior e melhor conhecimento do seu conteúdo, da sua aplicabilidade e das variáveis que influenciam a sua apropriação (Bruch, 1986; Gagné, 1985; Weinstein & Mayer, 1986). Os alunos com menos desempenho escolar são menos capazes de monitorizar e regular o processo estratégico, sendo mais propensos a respostas emocionais interferentes com a aprendizagem (Weinstein & Mayer, 1986; Zimmerman & Martinez-Pons, 1990). Os sujeitos que utilizam mais estratégias contribuem para o desenvolvimento do sistema de processamento da informação (Siegler, 1983), da eficácia, do desempenho académico (Bandura, 1982; Pressley, Borkowski & Schneider, 1987, in Weinstein, Goetz & Alexander, 1988; Mischel & Mischel, 1983, in Zimmerman & Martinez-Pons, 1986; Schunk, 1984, in Zimmerman & Martinez-Pons, 1986; Zimmerman & Martinez-Pons, 1986/1988/1990), da performance (Belmont & Butterfield, 1977; Ornstein & Naus, 1978, in Brown *et al.*, 1983). Diversos estudos indicam (Weinstein & Mayer, 1986; Almeida & Morais, 1990; Silva & Sá, 1989, 1993) que os alunos não apresentam bons costumes nesta área. Todavia, algumas intervenções realizadas em Portugal revelam-se eficientes quanto ao desenvolvimento de estratégias em alunos com rendimento escolar problemático. Por exemplo, no *Programa de desenvolvimento de métodos e hábitos de estudo* (Silva & Sá, 1993), são utilizadas, no início, estratégias já conhecidas e só depois novas metodologias são ensinadas, primeiro as de tipo concreto e específico e, posteriormente, as mais gerais. Este programa abarca o auto-controlo, estratégias cognitivas e metacognitivas, e, a motivação.

existindo um único modo de aprender, pelo que a aquisição de conhecimentos depende da experiência ou do ensino, mediante características individuais. É complicado ensinar a estudar, devendo ser os alunos a encontrar as vias mais adequadas para a sua aprendizagem. Todavia, estes podem aprender a compreender e a relacionar os processos mentais pessoais, caso os professores os motivem para pensar sobre o próprio pensamento (Abrantes, 2002). Este pressuposto justifica a importância do EA e o papel dos professores, explorar com eles os caminhos de aprendizagem, estimulando a metacognição para que cada um recorra aos meios que preferivelmente se ajustam às suas necessidades proporcionadas pelas diferentes aprendizagens para as quais for solicitado.

Esta investigação incide, portanto, no EA, problemática pouco estudada em Portugal e pretende conhecer as RS's dos professores que trabalham nesta área, em escolas públicas (EP) e em centros educativos privados (CEP)⁹, e, ainda, de pais de alunos do 1º CEB. Associámos, também, a tutoria como uma das funções cidas dos docentes de exercer o EA.

2. Justificação e pertinência do estudo

2.1. O Estudo Acompanhado e a tutoria em Portugal

Partindo das RS's dos professores de EA (sobre finalidades, importância, promoção ou não de sucesso educativo, técnicas utilizadas), pretendemos saber até que ponto as suas acções pedagógicas poderão constituir-se em linhas orientadoras de tutoria. A tutoria, acção prática de orientação de aprendizagem, pode ocorrer por planos de acção tutorial. Para Cano González (2008a), este fenómeno, de sugestões e auxílio para todos os alunos desde o início da escolaridade, visa proporcionar uma relação equilibrada entre potencialidades individuais e oportunidades da oferta educativa, para a obtenção de uma formação de qualidade. Em Portugal existem apenas algumas investigações sobre o EA;¹⁰ pelo que, não temos investigado o suficiente relativamente à tutoria e ao professor tutor, tema actual, aliás, noutros países, como em Espanha. Quanto à tutoria em Portugal, criada a partir do DL nº 10/99 (art.10º), o 3º art. (*plano de acompanhamento*) do DN nº 50/2005 e o DN nº 19308/2008, segundo o qual *a área de estudo acompanhado pode integrar (...) programas de tutoria*. Além disso, e como o EA surge, mediante a legislação, enquanto modalidade de acompanhamento, pode ser uma via praticável de tutoria, dadas algumas das suas finalidades serem idênticas. Assim, o professor tutor poderá exercer a função de tutor. O caminho trilhado neste trabalho é, pois, o EA, procurando saber se o mesmo contribui, ou não, para a aquisição de competências indispensáveis para o

⁹ Estas instituições privadas pretendem contribuir, em geral, para a educação dos seus alunos e, em particular, colaborar na diminuição das suas dificuldades. Os seus objectivos são semelhantes aos das EP, embora as suas realidades sejam um pouco mais restritas, permitindo a incidência um pouco mais individualizada sobre cada um, ao nível pessoal e académico.

¹⁰ Destacamos as seguintes: *Área de Estudo Acompanhado: o essencial para ensinar e aprender* (Cosme & Trindade, 2001), onde são explicitados possíveis orientações para o EA, pressupostos teóricos que justificam a sua necessidade, respectiva consagração legal e algumas conjecturas práticas/recursos; *Gestão Flexível do Currículo: Reflexões de Formadores e Investigadores (DEB)* (2002), contém reflexões no âmbito da gestão flexível do currículo, considerando a reorganização curricular e as novas áreas curriculares não-disciplinares; *Reorganização Curricular do Ensino Básico: Novas Áreas Curriculares* (Abrantes, et al., 2002), que ressalta igualmente as áreas não-disciplinares através da sua respectiva reflexão.

sucesso educativo e na preparação de uma cidadania interventiva.

2.2. A função docente actual: o professor enquanto tutor

O professor, ao ver-se confrontado com inúmeras exigências da sociedade, necessita preparar os seus alunos ao nível dos conhecimentos e pessoal. O docente deixa, assim, de ser visto como um mero instrutor, passando a ser relevante, igualmente, a sua orientação para a vida. Nesta perspectiva, e considerando ideias já salientadas relativamente à tutoria, o professor pode, e deve, na nossa opinião, ser encarado como um tutor, dado que as funções que desempenha vão, cada vez mais, nesse sentido. O nível de qualidade dos alunos poderá, também, depender do desempenho do seu professor, entre outros factores; devendo apostar-se na formação docente. Aliás, é fundamental que o professor, junto dos alunos, exponha as experiências individuais e pense acerca das concepções dos alunos, considerando os aspectos afectivos e sociais da aprendizagem; assim, o docente demonstra-se disponível para partilhar e trocar experiências (Franco & Magalhães, 2001). Para Vieira *et al* (2004:36,37), o EA envolve uma abordagem centrada nos alunos que poderá depender das opções dos docentes, exigindo destes, por isso, competências profissionais acrescidas: *capacidade de trabalhar em equipa, negociar perspectivas, manter diálogos interdisciplinares; capacidade de desenhar planos de acção pedagógica (...); conhecimentos acerca dos processos de aprendizagem (...); capacidade de (re)construir propostas e materiais didácticos (...); capacidade de regulação individual e colaborativa dos planos de acção desenvolvidos*. Mas, independentemente deste perfil, Cano González (2008a) considera que todos os professores são, ou deveriam ser, tutores e orientadores, já que o paradigma educacional emergente requer a inserção de novas práticas curriculares e metodologias inovadoras. Desta maneira, reverte-se, tanto a *orientação como a tutoria, em dois processos inerentes à função docente* (Castillo Arredondo, 2003:13), tornando-se cada vez mais aceitável investigar-se nesta via. Também Torres (1991), afirma ser impossível separar a função docente da orientadora, além das finalidades da educação, em geral, e da orientação se complementarem. Contudo, a dificuldade emerge na especificação das funções deste professor tutor, nomeadamente, ao nível legislativo, só estando distinguido, em Portugal, no DL nº 10/99 (art.10º). Todavia, Carita (2007:5) refere que o professor tutor exerce um *papel mediador*, pelo que afirmamos que a tutoria, logo, talvez o desempenho do professor tutor, possa servir também para combater o baixo rendimento escolar.

2.3. Estudo Acompanhado: oportunidade ou inibição de desenvolvimento dos alunos?

Tem-se discutido se os momentos destinados ao mesmo constituem uma oportunidade, ou antes, uma inibição de desenvolvimento dos estudantes. Considerando a realidade portuguesa, o EA emerge como uma área de intervenção pertinente, que pretende fomentar a autonomia da aprendizagem e preparar os alunos para *aprender a aprender*, estimulando-lhes o gosto pelas aprendizagens significativas, fundamental para o seu sucesso educativo, logo, para uma qualidade de vida, à partida, superior no futuro. Aliás, *a área de estudo acompanhado (...) deverá ser entendida como um espaço capaz de potenciar, entre outros espaços, o*

desenvolvimento pessoal e social dos alunos (Cosme & Trindade, 2001:31). Desta forma, consideramos os CEP e as EP devidamente preparados para fomentar o EA locais de afirmação de práticas de intervenção educativa apropriadas para o desenvolvimento de um projecto de escolaridade básica congruente com a LBSE (1986) e com as exigências sócio-culturais que o justificam. O EA, auxiliador no processo de aquisição/desenvolvimento de competências e de métodos de estudo que possibilitam uma autonomia gradual nas aprendizagens, organiza-se segundo finalidades interrelacionadas: favorecer acções educativas que proporcionem um conhecimento maior relativamente aos processos cognitivos que dispõem quando deparados com determinada função; fomentar actividades educacionais possibilitadoras do desenvolvimento de estratégias pessoais, considerando os desafios e os problemas que tenham de defrontar; estimular acções educativas que propiciem aprender a avaliar as possibilidades individuais perante uma tarefa e as condições que possibilitem realizá-la mais adequadamente e aprender a monitorizar a qualidade do seu desempenho face às distintas fases da aprendizagem em que estiveram envolvidos (Cosme & Trindade, 2001). Por tudo isto, consideramos o EA uma oportunidade de desenvolvimento dos alunos, via de promoção e de construção individual, possibilidade de preparação para a vida.

2.4. O Estudo Acompanhado nas escolas públicas e nos centros educativos privados

Com esta investigação pretendemos conhecer as RS's dos professores que leccionam EA, em EP e em CEP. Vivendo numa sociedade democrática, os cidadãos têm liberdade para escolher onde colocar os seus filhos neste tipo de apoio, pesando para tal decisão diferentes razões. Assistindo-se a uma maior ocupação profissional dos pais, é imprescindível pensar em alternativas antes e após o tempo lectivo obrigatório, para ocupação das crianças, ou serem acompanhadas por alguém nas suas tarefas escolares. Os CEP começam a surgir com frequência em Portugal e noutros países da UE. Segundo Silveirinha & Costa (2007:2), *trata-se de um fenómeno à escala mundial que (...) está longe de ser conhecido na sua plenitude*. Todavia, o EA, no 1º CEB, marca presença nas EP e, simultaneamente, nos CEP, sob responsabilidade de um professor monodocente em ambas as situações neste nível de ensino, ao qual compete orientar, planear, prever e preparar todas as actividades a realizar, para desenvolver capacidades e competências dos seus alunos, essencialmente transversais, não pretendendo, contudo, descurar as curriculares, dada a complementaridade de ambas ser fundamental.

Os CEP e o ensino público são duas realidades distintas, com condições dissemelhantes e características específicas. Assim, pretendemos saber até que ponto as suas diferenças poderão afectar o próprio funcionamento do EA. Tal como ocorre nas EP, também nos CEP, as crianças (1º CEB) são distribuídas por turmas, segundo os anos de escolaridade, tendo um professor monodocente para trabalhar conjuntamente com elas. Através deste estudo, visamos verificar se o trabalho efectuado pelo docente, nos dois contextos educativos, contempla as necessidades individuais de igual modo, apostando num EA mais individualizado, para cada um progredir naquilo que, à partida, apresenta maiores dificuldades, ou se se desconsidera essa questão e interessa somente dar continuidade ao que fora tratado na aula para o aluno médio. Se verificarmos a

primeira situação, o professor desempenha a função de tutor, já explicitada. Embora existam algumas lhanças, nomeadamente entre o EA praticado nos CEP e nas EP, como o objectivo final, existem, igualmente, diferenças, como o número de alunos por turma (superior nas EP) e os recursos disponíveis (ao que parece mais quantidade e diversidade nos CEP, pois necessitam cativar o cliente).

3. Âmbito e objectivos do estudo

Esta investigação insere-se na área das ciências de educação e pretende conhecer as RS's de professores e pais do 1º CEB sobre o EA, a tutoria e o professor tutor.

Desta maneira, realçamos os **objectivos gerais** deste estudo:

- Conhecer as RS's dos professores e pais face ao EA, à tutoria e ao professor tutor em contexto público e privado;
- Compreender que razões sustentam as decisões dos pais para que os seus educandos usufruam de EA.

Como **objectivos específicos**, delineámos os seguintes:

- Identificar técnicas de estudo, práticas pedagógicas, matérias, recursos, frequências e opiniões dos professores face ao EA da EP e dos CEP;
- Averiguar se o EA, numa lógica de acção tutorial, pode ser entendido como uma oportunidade para promoção do sucesso escolar dos alunos, ou pelo contrário, constitui a inibição do mesmo;
- Compreender se o EA se reverte numa possibilidade real do desenvolvimento de competências críticas e indispensáveis para a vida;
- Entender em que medida o EA potencializa a dimensão axiológico-valorativa na linha de uma cidadania interventiva, esclarecida e crítica dos alunos;
- Conhecer as RS's dos pais de alunos do 1.º CEB face ao EA, à tutoria e ao professor tutor como contributo para o sucesso educativo e para o desenvolvimento de capacidades e competências críticas dos seus educandos;
- Compreender que motivos persuadem os pais para a frequência dos seus educandos, para o EA, nas EP, nos CEP ou nos dois contextos;
- Identificar semelhanças e distinções entre o EA das EP e dos CEP.

4. Hipóteses de investigação

H1: O EA (EP e CEP) é uma oportunidade para promoção do sucesso escolar.

H2: O EA contribui para o desenvolvimento de cada um como pessoa, promovendo a prática de uma cidadania interventiva, esclarecida e crítica.

H3: Os professores utilizam diferentes técnicas de estudo e recursos no EA em EP e em CEP.

H4: Os pais preferem o acompanhamento do ensino privado ao público, no que diz respeito ao EA, por diversos motivos (experiência, flexibilidade e extensão de horários, organização, recursos).

H5: Existem algumas diferenças (número de alunos, motivação, recursos) e semelhanças (acompanhamento ao aluno, vocação dos professores) entre o EA proporcionado nas EP e nos CEP.

H6: Os pais e os professores, das EP e, principalmente, dos CEP, atribuem muita importância, tanto ao EA, como à tutoria e ao professor tutor.

H7: Existe correlação natural e directa entre EA e tutoria, dado tratarem-se de processos de acompanhamento ao aluno que têm em vista promover o desenvolvimento da autonomia, bem como na tomada de decisões.

5. Estrutura da apresentação da investigação

No capítulo 1, abordamos a questão do ensinar e aprender na era da globalização, delineando um perfil do cidadão contemporâneo, enquanto, no segundo capítulo, analisamos a realidade educativa do EA e, no terceiro, expomos a tutoria e o professor tutor em território nacional. Face à natureza deste estudo, no capítulo 4, aprofundamos algumas ideias da teoria das RS's. No capítulo 5, apresentamos a metodologia adoptada e, no 6, discutimos os resultados obtidos.

Capítulo 1: A tutoria na Era da Globalização – construção do perfil de um novo cidadão

A globalização, gradualmente intensa e abrangente pelas interações proporcionadas, abarca diferentes áreas, como a educação global. Esta, visa preparar os cidadãos para uma melhor adaptação às constantes transformações. Como o local e o global constituem um todo, interdependente, a educação procura formar integralmente o sujeito, preparando-o para intervenções responsáveis na sociedade. A educação é *o mais vital de todos os recursos* para encarar a inovada estruturação do mundo, dependendo dela a continuação do desenvolvimento (Schumacher,1983:67). Os países estarão adaptados à competitividade caso invistam na educação, exigindo-se que cada cidadão seja um *homem global*, actualizando-se constantemente, sendo membro da SC. Esta sociedade necessita *do conhecimento (...) que as escolas raramente tentaram ensinar*, pelo que *as pessoas precisam aprender como aprender* (Drucker,1995:156). Inseridos numa sociedade globalizada, é impossível apreender o universo completo e controlá-lo, exigindo respostas flexíveis e participações permanentes. Assume-se, assim, qualquer espaço educativo, um papel substancial ao mediar saberes do quotidiano com científico-culturais. Não importa conhecer tudo inteiramente, mas significar esse conhecimento e procurar alternativas para resolver os problemas. Os locais educativos revelam-se numa oportunidade, formando criticamente para a cidadania democrática. Ensinar e aprender revertem-se, assim, no verso e reverso da mesma moeda – a educação. Neste estudo, averiguamos a possibilidade de ocorrência da tutoria no nosso SE, através do professor tutor, durante o EA.

1.1. A educação (formal e não-formal)¹¹ na sociedade da informação e do conhecimento

Como a sociedade exige dos locais educativos novos desafios, pois, o saber relaciona-se com a capacidade dos indivíduos atingirem um bom nível de vida, a entrada de Portugal na UE impôs respostas prementes e inadiáveis pelos cidadãos passando pelo *reforço da prioridade dos sistemas de educação e formação* (Teodoro *et al.*,1996:16). Informação e conhecimento são conceitos que, embora distintos, surgem, frequentemente, confundidos na sociedade. A informação, exterior ao aprendente, é apreendida e transformada em conhecimento pela sua selecção; o conhecimento, saber individual construído da informação mais relevante é intransmissível, sendo interior, pessoal, dependente das estruturas cognitivas e vivências. Agregadas às noções de informação e conhecimento, surgem duas sociedades igualmente dissemelhantes mas dependentes e complementares – SI e SC. A primeira, detentora do conhecimento público, tem acesso à inúmera

¹¹ A educação não-formal possui distintas áreas: aprendizagem política dos direitos dos indivíduos enquanto cidadãos; capacitação para o trabalho; aprendizagem e exercício de práticas que capacitam para a organização comunitária; aprendizagem de conteúdos da educação formal em espaços e metodologias diferenciadas; educação a partir dos *media*. Esta educação, integra práticas que se concretizam na realidade educativa, contudo, não se regem pelas directrizes do ME, pelo que engloba qualquer actividade educativa organizada que se efectue no exterior do sistema formal. A educação formal ocorre antes da actividade profissional, estrutura-se consoante os objectivos das políticas educativas vigentes e orienta-se pela função de preparar os cidadãos nos saberes básicos e competências que lhes permitam aprender continuamente. Esta educação abrange o sistema educativo institucionalizado, iniciando-se no pré-escolar, e centralizando-se a sua directriz no currículo.

informação disponível, pois, *é uma sociedade do primado do saber (...), sendo cada vez mais uma nente fundamental do desenvolvimento* (Livro Verde para a SI em Portugal,1997:37); devemos encará-la *como uma sociedade da aprendizagem* (Assman,2000:9). Já a SC necessita construir-se, tendo todos de aceder, prática e rapidamente, à informação essencial, encontrando-se os saberes especializados veis e descobrindo-se respostas que colaborem no progresso da humanidade, pelo que *são necessárias políticas públicas que possam ajudar-nos a beneficiar das vantagens do progresso tecnológico, assegurando a igualdade de acesso à sociedade da informação e uma distribuição equitativa do potencial de prosperidade* (*Ibidem*). Potenciar a SI, pela educação, exige das sociedades disponibilidade, empenho e predisposição, pois, para usufruírem das inúmeras regalias, aperfeiçoando-se a qualidade de vida, esta sociedade deve assentar em princípios democráticos, éticos, morais, que permitem a convivência. Esta qualidade de vida ocorrerá caso todos acedam a, pelo menos, uma parte dos serviços/aplicações, atingindo a SC os que conseguem processar e apropriar-se da informação. Todavia, a aprendizagem é um fenómeno complexo que ultrapassa a memorização/conhecimento de conteúdos e, para que este conhecimento se processe correctamente, a informação transmitida deve conter determinadas especificidades, facilitando a compreensão caso a informação seja relevante, oportuna, significativa e plausível (Sá-Chaves,2005), havendo uma maior viabilidade para passar a constituir das estruturas de compreensão do aprendente. Se a informação passar a pertencer ao indivíduo, transforma-se em conhecimento pessoal, já que aderindo a uma mesma informação, qualquer indivíduo arquitecta um sentido seu e que se coaduna com a sua cultura, competência reflexiva, informação prévia, património de saberes e costumes, pelo que a construção da SC pressupõe novas políticas de educação/formação baseada na aquisição de saberes, dado que tal *já não se limita ao período de escolaridade tradicional* (Assman,2000:9). Perante o Livro Branco da Comissão sobre a educação *Rumo à Sociedade Cognitiva* (1995) e o relatório da OCDE *Aprendizagem ao Longo da Vida* (1996), este processo decorre durante toda a vida.

Face a isto, colocam-se ao professor novos desafios, mudando o seu papel para organizador, consultor, regulador, orientador e mediador, sendo este um dos elementos fundamentais na cadeia cognitiva e deixando de ter a exclusividade da informação/conhecimento. A escola, como única fonte de saber é posta em causa, surgindo uma escola paralela, que exige a construção da SC, a mobilização dos cidadãos para dotar os locais educativos e seus intervenientes, das condições indispensáveis para uma adaptação ao inovado paradigma de desenvolvimento para um espaço social de modernidade e solidariedade.

As noções de formação inicial (aprendizagem) e profissional (contínua), aprendizagem (modo como os sujeitos alcançam conhecimentos desconhecidos, desenvolvem competências e alteram comportamentos) e educação (implica ensinar e aprender) estão, portanto, interrelacionadas, fomentando, todas elas, o conhecimento.

1.2. O professor tutor na educação para a cidadania democrática

A noção de educação para a cidadania¹² atravessa o conceito de democracia. Esta noção, aberta, e não adquirida, possibilita circunscrevê-la, relacionando-se com a educação – educação para a cidadania democrática. Não devemos encarar a democracia como exterior aos indivíduos, mas evidenciar a sua importância nos relacionamentos sociais. A democracia cultural, onde as dimensões, política e económica, assentam e os valores democráticos são adoptados nas acções individuais, é fulcral. *É absolutamente fundamental que as sociedades organizadas com base na democracia política se auto preservem* (Ferreira & Estêvão, 2003:44), caso as ideias/valores democráticos sejam adquiridos intencionalmente pelos jovens. Estes valores aprendem-se em diversos âmbitos, embora os espaços escolares sejam fundamentais, para os desenvolver. Segundo Carneiro (2001), os locais educativos transmitem valores predominantes da sociedade, até porque as crianças alargam relacionamentos quando entram na escola. No 1º CEB, o *desenvolvimento dos projectos interdisciplinares – área de projecto* e a *exploração de questões da vida quotidiana que interessam à formação social das crianças e jovens*, poderão ser considerados espaços de gestão livres, onde todos aprendem a respeitar a vontade do outro. Aliás, como a aquisição de conhecimentos/atitude/valores julgados adequados está ligada ao meio sociocultural, as instituições educativas são estruturas sociais habilitadas para contribuir na colmatação de lacunas existentes na educação familiar e auxiliar na aquisição e desenvolvimento de conhecimentos/atitude/comportamentos de cidadania. Para tal, os professores devem auxiliar na formação de alunos-cidadãos civicamente responsáveis e democraticamente intervenientes (Paixão, 2000). Assim, os professores adquirem novas funções, podendo, a tutoria, ser englobada no processo educativo, já que se trata de um fenómeno que promove interacções sociais entre os indivíduos, possibilitando benefícios para ambas as partes: os professores, por um lado, enquanto verdadeiros tutores, tornam-se capazes de orientar os seus alunos, não apenas ao nível das aprendizagens de conteúdos escolares, mas também como cidadãos para a vida; os estudantes, por outro, desenvolvem o seu sentido de tomada de decisão crítica e responsável na sociedade democrática da qual fazem parte, por exemplo (Baudrit, 2009).

Na sociedade, como noutros locais educativos, expressam-se comportamentos incorrectos, pelo que na escola, manifestam-se cada vez mais dificuldades de relacionamento, provocando uma crescente preocupação geral e aumentando a participação dos pais na vida escolar. Esta situação tem vindo a agudizar-se e

¹² A educação para a cidadania ultrapassa a aprendizagem de direitos e deveres dos cidadãos, ao atravessar a construção de locais educativos democráticos, onde é viável viver condições de mútuo (re)conhecimento, valorização e respeito, assumindo um carácter formativo e potencializador dessa formação nos diferentes contextos do cidadão. Os educandos não podem ser passivos, sendo urgente experimentar e colocar em prática programas pedagógicos que potencializem o seu papel activo, proporcionem a sua reflexão, estimulem o contacto com o estranho e fomentem o aparecimento duma consciência moral autónoma. A educação para a cidadania deve ser um programa pedagógico, aprendendo-se a democracia e a ser cidadão, mediante o seu exercício, trespassando todas as disciplinas/áreas (Leite, 2002). Educação para a cidadania não é o mesmo que educação cívica ou educação para os valores. De facto, educação para a cidadania é mais generalista que educação cívica (Beltrão & Nascimento, 2000:52). A última remete-nos para uma pertença a uma região e/ou cultura, a um estado, e, a primeira indica-nos uma pertença que engloba o mundo. No entanto, não é possível ser-se cidadão do mundo sem se ser cidadão de um estado qualquer, pelo que as duas noções se tornam indissociáveis. A educação para a democracia insere-se, portanto, numa intenção mais restrita da educação para a cidadania, implicando também uma educação para os valores.

apresenta repercussões em todo o mundo, ganhando a educação para a cidadania especial relevo. Na LBSE (1986), verifica-se a pretensão de *incentivar a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e dários, promovendo o desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões, formando cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram*. Como a educação para a cidadania é considerada essencial na formação de cidadãos, as crianças e os professores, porque estão a construir a sua personalidade, devem ter condições para que, mente, adquiram um conjunto de competências e valores que permitam viver em sociedade. Nesta construção, cabe aos professores desenvolver e despertar competências para que as crianças, desde cedo, se adaptem ao seu meio, usufruindo dos seus direitos e aplicando os seus deveres, exercendo uma democracia plena. De facto, o professor é, cada vez mais, um tutor, cabendo-lhe alargar horizontes dos seus alunos, preparando-os para a vida pós-escolaridade. Diogo & Vilar (1998), alertam para a importância das aprendizagens básicas, determinando as primeiras a base sobre as quais é possível construir outras significativas; a educação para a cidadania é a mais básica de todas as aprendizagens, pilar das restantes.

Neste contexto de globalização, estamos perante uma redefinição reflectida na educação cívica. A globalização neoliberal reduz a vida em sociedade propondo uma visão economicista. Resultam a exclusão e as desigualdades sociais que orientam as oportunidades de vida dos indivíduos/colectividades, estabelecendo as circunstâncias de um mundo constituído por espaços de estados de natureza e, noutra perspectiva, *uma crise do tipo paradigmático, epocal, que alguns designam por desmodernização ou contramodernização. É, portanto, uma situação de muitos riscos*. Torna-se exigível descobrir-se um sentido reforçado e uma prática renovada de democracia social e de cidadania como projecto nacional, contrapondo-lhe uma perspectiva humanista e defensora dos direitos humanos onde a educação é importante (Santos,2000:185).

Como a função social concede firmeza à educação escolar, urge conceber-se a escola como uma instituição *que possui uma vida social com valor próprio* (Dewey citado por Branco,2007:207), devendo favorecer experiências de comportamento moral e democrático, com base no diálogo, compreendido como busca cooperativa do verdadeiro e do justo, realçando-se a verdade interior individual (Cortina,1999). Esta atitude potencia a formação de cidadãos dotados de uma consciência crítica, *com vontade e habilidade para entender o outro e entender-se com ele* (Bilbeny citado por Wolkmer,2003:33), com capacidades de participação num colectivo, valorizando o que é comum e universal. Os locais educativos, logo os professores, designadamente tutores, não podem alienar-se à globalização e à sua função de preparar cidadãos respeitosos de justiça, igualdade e direitos humanos face à diversidade/pluralidade. Aliás, *se quisermos ficar com os elementos do Relatório Delors, a educação do século XXI exigirá de todos nós: re-aprender a conhecer; re-aprender a fazer; re-aprender a conviver; re-aprender a ser* (Romão citado por Ferreira & Estêvão,2003:142).

1.3. O professor tutor e a promoção de capacidades e competências essenciais para toda a vida

A sociedade exige dos professores, principalmente dos tutores, uma atitude profissional crítico-reflexiva, determinando tal a aquisição, pelos alunos, de capacidades/competências fundamentais para toda a vida. A escola, como outros espaços educativos, pretende desenvolver os alunos para viverem modernamente na sociedade, sendo o recurso essencial de cada professor, na nossa opinião tutor, a sua postura reflexiva, capacidade de descobrir, mediar, renovar, aprender com os outros, com os alunos e com a experiência (Perrenoud, 2001). Para melhor compreender a importância das competências do professor no sucesso dos alunos, consideramos o DL nº 240 e o DL nº 241/2001¹³ que realçam a sua dimensão profissional. Todavia, para uma efectiva acção do professor, este deve atender às dimensões que perfazem o seu perfil (pessoal, profissional e contexto de acção), que convém ocorrerem em simultaneidade e integradamente, atingindo os objetivos da LBSE. Desenvolver competências/capacidades é a palavra de ordem da educação, para formar cidadãos preparados para viver hoje e amanhã.

1.3.1. O professor tutor e o desenvolvimento de competências

O conceito de competência é polissémico, pelos seus vários usos, não permitindo uma definição conclusiva. Ropé & Tanguy (1997:16), citando Perrenoud, salientam o facto de as várias definições do termo permitirem a existência de teorias distintas, podendo ser mal interpretada, pelo que, por vezes, as competências são usadas erradamente para *substituir outras noções que prevaleciam anteriormente como as dos saberes e conhecimentos (...), ou a qualificação (...). Essas noções (...) perderam a sua posição central e, associadas às competências, sugerem outras conotações*. Séron (1998) também destaca o carácter polémico da noção, argumentando, todavia, que se existe um denominador comum entre as diversas posições é que as competências correspondem ao saber-fazer. Dugué (1999), completando esta noção, identificou a responsabilização, transferência e flexibilidade relacionados com a mesma. Contudo, a competência não corresponde ao saber-fazer, mas ao saber-mobilizar (LeBoterf, 1994), dado que possuir conhecimentos/capacidades não significa ser competente, pois nem sempre indivíduos dotados dos mesmos conseguem mobilizá-los adequadamente e na altura propícia. A aquisição de competências surge com a actualização daquilo que sabemos, permitindo, portanto, enfrentar e regular correctamente um conjunto de actividades/ocorrências, recorrendo a definições, informações, conhecimentos, metodologias, além de mais competências específicas (Perrenoud, 2001). Tem-se procurado um consenso, encontrado na associação entre competência, desempenho e eficiência. As competências difundem-se especialmente na educação e no trabalho, existindo mar-

¹³ Perante estes documentos e mediante a concepção, desenvolvimento e integração do currículo, o professor do 1.º CEB, deverá desenvolver o respectivo currículo, no contexto de uma escola inclusiva, mobilizando e integrando os conhecimentos científicos das áreas que o fundamentam e as competências necessárias à promoção da aprendizagem dos alunos mas ainda deverá promover a aprendizagem de competências socialmente relevantes, no âmbito de uma cidadania activa e responsável. Para tal, o professor deve ser empenhado, competente, flexível, inovador, versátil, multicultural, proporcionar igualdade de oportunidades, colegial, ser mais do que um transmissor de conhecimento, deverá conhecer os contextos e as vivências dos alunos, globalizante, organizado, possuir boas estratégias de ensino-aprendizagem, promover a aquisição de valores com a vista à prática de cidadania e um bom clima de sala de aula, entre outros (DL nº 240 e 241/2001).

cas de homogeneidade que explicam a sua crescente utilização e a necessidade da sua propagação em propostas curriculares.

No meio educacional, as discussões sobre competências envolvem vários intervenientes, associando-se à aptidão para fazer bem uma função. As definições também são diversas, existindo entendimentos distintos. Enquanto, para Costa *et al.* (1999), competência significa aptidão/faculdade do sujeito para resolver um problema, já para Perrenoud (2000), esta ultrapassa a apropriação de conhecimentos, estando relacionada com uma prática social, numa perspectiva reflexiva.

Para o CNEB (ME/DEB,2004), constatamos uma definição de competência idêntica à de Perrenoud; o termo, naquele currículo, integra conhecimentos, capacidades e atitudes e é entendido como saber em acção/uso (Abrantes,2001) e, embora exista uma designação para competência, encontramos diferentes tipos de competências, gerais, essenciais e específicas,¹⁴ funcionando as diversas partes como um todo, complementando-se as três. Em Portugal, os princípios da Reorganização Curricular do Ensino Básico constituem o conjunto de orientações centrais para a concretização do CNEB, baseado na explicitação das competências essenciais a desenvolver que, para Abrantes (2001), representa uma mudança significativa no modo como as orientações curriculares são formuladas. Durante a escolaridade básica, aprende-se a ler, escrever e contar, mas também a raciocinar, explicar, resumir, observar, comparar, desenhar e muitas outras capacidades gerais. Embora se assimilem conhecimentos disciplinares em diversas áreas, não se pretende a sua soma com um determinado número de capacidades/atitudes, mas promover e desenvolver integralmente capacidades/atitudes que viabilizam a utilização dos conhecimentos nas diferentes situações. A competência pressupõe conhecimentos, mas não se confunde com a aquisição dos mesmos sem que haja aprendizagem e experiência relativamente à sua utilização. Não devemos confundir competências e saberes, mas antes, estar conscientes que não existem competências sem saberes e que estes se revelam essenciais para as competências (LeBoterf,1994).

É fundamental uma abordagem por competências desde os primeiros anos de escolaridade, que procura a sua construção e desenvolvimento que a evolução técnico-científica e o carácter informativo exigem. Este tipo de abordagem implica uma atenção, mudança e adaptação permanentes do SE. Na nossa opinião, a tutoria, ou seja, o desempenho do professor tutor, poderá ser uma via para tal ocorrer, já que se assiste, cada vez mais, ao alargamento das funções do docente, deixando, este, de ser o indivíduo que meramente lecciona, que transmite conhecimentos referentes, apenas, aos conteúdos escolares. Logo, a acção tutorial tem sentido, inclusivé no nosso SE, dadas as suas finalidades. Isto, permite aos indivíduos, inseridos na SI e do conhecimento, *aprender a aprender* durante a vida e a desenvolver ferramentas, direccionadas para a prática, que sejam transversais e sigam a linha sugerida pela Unesco, consagradas através dos quatro sabe-

¹⁴ As competências gerais correspondem ao trabalho central no processo de desenvolvimento do currículo. As competências essenciais relacionam-se com os saberes fundamentais para todos os cidadãos. As competências específicas referem-se a cada área disciplinar/disciplina. Apesar da distinção das competências, devem interpretar-se todas à luz dos princípios e valores subjacentes às orientações curriculares.

res (Cachapuz *et al.*,2004).

Em suma, *as competências não se ensinam* (Perrenoud,2001:23), cabendo ao professor estimular a sua construção, através de uma prática reflexiva. As competências desenvolvem-se sempre em *situação*, em contexto – trata-se de aprender, fazendo, o que não se sabe fazer. Uma base de trabalho do docente que ofereça um amplo espaço para as competências necessita de novos procedimentos pedagógicos. Uma abordagem deste tipo é uma mais-valia na formação de cidadãos autónomos, críticos, reflexivos e responsáveis, razão pela qual as competências não se ensinam, mas o desenvolvimento das mesmas depende, e muito, dos professores. Salientamos que, para desenvolver competências, o professor tutor deve trabalhar por problemas e projectos, propor tarefas que desafiem e motivem os alunos a mobilizar os conhecimentos que já possuem e a ir em busca de novos. Esta pedagogia dinâmica transforma qualquer local num espaço privilegiado de aprendizagens, onde o aluno participa activamente na construção do seu conhecimento.

1.3.2. O professor tutor e o desenvolvimento do pensamento (crítico, reflexivo e complexo) do aluno na aprendizagem

Tanto educadores como investigadores têm interesse pelo desenvolvimento do pensamento, revelando-se essencial fomentar nas crianças, desde cedo, capacidades/attitudes de reflexão, dado que lhes possibilitarão resolver problemas futuramente, dando, assim, respostas/soluções mais adequadas aos problemas que se lhes colocarem. O pensamento crítico, reflexivo e complexo revelam-se fundamentais, pelo que desenvolver todos, integrada e complementarmente, tornam cada um mais completo; daí, que *o objectivo primeiro da escola (...) é o de promover o desenvolvimento intelectual dos alunos ensinando-os a pensar, crítica e criativamente, para que aprendam eficazmente a tomar decisões face a problemas que os confrontam* (Valente,1989:41). As capacidades de pensamento e os processos mentais subjacentes ao exercício do pensar, revelam-se fulcrais na construção integral do sujeito, encontrando-se divididas: capacidades de baixo nível ou processos básicos e capacidades de alto nível ou processos complexos. Muitos pensadores, como Tenreiro-Vieira & Vieira (2000b), integram nos últimos, o pensamento criativo, a resolução de problemas, a tomada de decisões, o pensamento crítico e o pensamento metacognitivo. Todavia, torna-se difícil conceptualizar as capacidades de pensamento, uma vez que todas se relacionam, complementando-se. As investigações destas capacidades têm vindo a acentuar-se, também em Portugal, como justificam estudos de Oliveira (1992), Santos (2000), Tenreiro-Vieira (1994, 1999), Vieira (1995) e Vilela (1999).

Quanto ao pensamento crítico, há distintas justificações para o interesse na investigação científica nesta temática, quer ao nível geral, quer neste estudo em particular, já que a tutoria visa, também, o desenvolvimento do pensamento dos alunos e a necessidade do seu ensino (Tenreiro-Vieira,2000).¹⁵ A LBSE (1986)

¹⁵ Estas capacidades são possíveis de desenvolver, as próprias preocupações devido ao insucesso, as cada vez mais rápidas transformações da sociedade que impossibilitam prever quais os conhecimentos essenciais, a sociedade exigir a participação activa, consciente, reflectida e crítica sobre questões públicas, a educação visar construir cidadãos que consigam tomar decisões sobre a sua vida, actuando para ter sucesso, por último, a natureza inerente ao pensamento crítico permitir que se abranja no processo

interessa-se pelo desenvolvimento de capacidades de pensamento crítico, como as alterações de 1997 e 2005. Relativamente ao Estudo do Meio, referido em *Organização Curricular e Programas do 1º CEB* (ME/DEB,2006), o ensino do pensamento crítico é uma orientação fulcral do ensino-aprendizagem. *Pretende-se que todos se vão tornando observadores activos com capacidade para descobrir, investigar, experimentar e aprender e, para tal, serão ajudados a aprender e organizar a informação e a estruturá-la.* O documento salienta como objectivos do pensamento crítico, *utilizar processos simples de conhecimento da realidade envolvente* (*Idem*:102,103). Para tal, compete ao professor, na nossa opinião tutor, *desenvolver nos alunos uma atitude de permanente experimentação* (*Idem*:123), motivando os alunos para *levantar questões e (...) procurar respostas, fazendo registos daquilo que observam* (*Idem*:115). Quanto ao CNEB (ME/DEB,2004), este pensamento menciona-se em Estudo do Meio e Ciências Físicas e Naturais, devendo os alunos problematizar e investigar.

Em relação ao pensamento crítico, Ennis conceptualizou numa tabela, traduzida por Oliveira (1992), onde as capacidades se estruturam em cinco áreas: clarificação elementar, suporte básico, inferência, clarificação elaborada, estratégias e tácticas. E, embora existam distintas definições de pensamento crítico,¹⁶ a de Ennis (1985), parece-nos a mais pertinente. Para o autor, o pensamento crítico envolve capacidades e disposições, definindo, as últimas, o espírito crítico e correspondendo ao que motiva os pensadores críticos a usarem as suas capacidades de pensamento crítico (Tenreiro-Vieira & Vieira,2001). Além disso, existem vários fundamentos para a relevância do pensamento crítico. Primeiramente, a própria significação de pensamento crítico, que a educação requer (Wright,1992), implicando que cada cidadão consiga pensar criticamente sobre as suas crenças, enumerando razões racionais que as fundamentem justificadamente; para além de dever ser competente para se proteger de manipulações (Boisvert,1999). A segunda razão resulta da assunção do ensino do pensamento crítico auxiliar a quebrar a inclinação para o egocentrismo (Wright,1992). O pensamento crítico, fomentado pelos professores tutores, é essencial para viver numa sociedade plural com competência cívica e para a participação nas instituições democráticas, onde os cidadãos são confrontados com a necessidade de tomar decisões. Espera-se ainda que os trabalhadores sejam capazes de pensar autonomamente, executando diversas tarefas, identificando e resolvendo problemas e trabalhando em colaboração com colegas na procura de soluções (Adams & Hamm,2000; Barell,1995; Chalupa & Sormunen,1995; Rutherford & Ahlgren,1995; Tenreiro-Vieira,2001). Tais capacidades garantem o desenvolvimento sócio-económico global, assegurando a integridade ecológica dos ecossistemas (Boisvert,1999; Heinze-Fry & Mil-

educativo, possibilitando o desenvolvimento de capacidades de raciocínio e tornando o aluno capaz de *analisar, decidir aquilo que é verdadeiro, dominar e controlar o seu próprio conhecimento e adquirir no conhecimento* (Tenreiro-Vieira,2000:20).

¹⁶ Segundo Silva (2002), investigou-se o pensamento crítico para formar cidadãos mais críticos e participativos, recorrendo, os educadores a Dewey (1933) e Bloom (1956) para o esclarecer. Para Ennis (1985) a expressão *pensamento crítico* utiliza-se para definir uma actividade de índole reflexivo, cujo intuito é uma crença ou uma acção sensata, existindo cinco conceitos essenciais (prática, reflexiva, sensata, crença e acção) combinando-se na seguinte definição: *o pensamento crítico é uma forma de pensamento racional, reflexivo, focado no decidir em que acreditar ou no que fazer* (1985:46). O pensamento crítico requer o pensamento criativo, pela procura de uma solução ajustada aos problemas, uma vez que o pensamento crítico engloba o pensamento metacognitivo (Ennis,1989, citado por Tenreiro-Vieira & Vieira,2001).

ler,1997; Prather & Field,2001). Por tudo isto, *cada indivíduo, de modo a ter um melhor controlo sobre a sua vida a nível pessoal, ser um trabalhador mais eficiente, e a fazer contribuições como cidadão deve aplicar capacidades de pensamento crítico em todas as esferas da vida* (Vucinich, O'Conlin & McKenzie,1989:6), podendo contribuir, estas capacidades, para que os sujeitos atribuam significado à própria vida e ajudá-los a vencerem o *vacuum existencial* em que vivem (Chaffee,1998).

Desde o início da escolaridade, da socialização, a criança deve ser confrontada com diferentes formas de pensar. O pensamento crítico é criador e produtivo e, por isso, não repetitivo. Reelabora o que se aprende (Stoltz,1999:12), daí, ser lógico. Para Browne & Keeley (1994,2000), as capacidades de pensamento crítico são fundamentais, tanto para o aluno, como também para o cidadão, já que, desde cedo se torna complicado dissociar ambos os papéis.

Quanto ao ensino do pensamento crítico, Tenreiro-Vieira & Vieira (2000a), salientam duas formas distintas de o efectuar (como disciplina autónoma ou infundido no currículo escolar), comportando ambas várias vantagens. Contudo, o importante, prende-se com o esclarecimento de práticas pedagógicas que mais fomentem o pensamento crítico em contexto de sala de aula, defendendo Tenreiro-Vieira (1999) quatro dimensões: recursos curriculares aos quais os professores recorrem; actividades de aprendizagem; estratégias utilizadas e o ambiente de sala de aula. Pretendendo ensinar a pensar de forma crítica, é necessário ensinar os alunos a avaliar, demonstrando compreensão. Para além disto, importa que cada um possua atitudes, disposições, hábitos e traços de carácter específicos que, conjuntamente, poderão ser designados por espírito crítico/atitude crítica. Segundo Ennis, Millman & Tomko (1985), o pensamento crítico influencia o aproveitamento escolar, possibilitando uma maior facilidade na aquisição de conhecimentos. Todavia, há poucas correlações entre os resultados escolares e o pensamento crítico, pois estes não reflectem apenas a aquisição de conteúdo e a capacidade de pensar criticamente.

O pensamento reflexivo, salienta a importância da reflexão enquanto esforço em pensar, sobre o próprio indivíduo e como objectivo. Para Dewey (1979), existe diferença entre pensamento reflexivo e os processos mentais, enquanto o primeiro pretende encontrar a verdade, embora possa ser temporária, os segundos não ousam objectivar a verdade. O processo reflexivo possibilita a origem ou a transformação de *insights*, combinando fenómenos indutivos com fenómenos dedutivos. Disto, resultam generalizações que podem originar situações inovadoras. É, para Bigge (1977), um pensamento que engloba o método científico. Segundo Dewey (1979), o desenvolvimento de pensamento reflexivo devia ter uma finalidade educacional compreendido como algo que permanece na vida. Este acto de pensar permite aperfeiçoar e enriquecer com uma orientação, ultrapassando a visão do objecto e procurando as interacções entre os processos. Para Shook (2002), Dewey percebia a solução de problemas como um dos estágios da aprendizagem que, sempre que corre pelo melhor, acresce em factos e habilidades às crenças do indivíduo. Enquanto o sujeito vai resolvendo dificuldades gradualmente mais complexas recorrendo ao pensamento reflexivo, evidencia mais força e flexibilidade na aprendizagem, podendo uma reflexão ser aperfeiçoada continuamente. Dewey defendia que

os valores inerentes ao pensamento reflexivo relacionavam-se a acções conscientes e inteligentes e ao quecimento do sentido das coisas. O pensamento reflexivo deve compreender-se como um fenómeno consciente, metódico e voluntário, sendo imprescindível cultivar atitudes favoráveis à utilização de metodologias mais adequadas para a investigação e verificação com o intuito de encontrar soluções para os problemas. Dado que Dewey (1979) entendia o pensamento reflexivo ligado à experiência, parece que os sujeitos têm níveis de reflexão distintos nas diversas áreas de conhecimento, conforme a sua vivência.

A complexidade, originária de 1950 com os contributos de Morin, explica, de forma não linear e não determinista, a construção de conhecimento. É constituída por alguns princípios (dialógica, incerteza, desordem, caos e impossibilidade de alcançar verdades absolutas) e nega a linearidade que crê possuir em qualquer causa um efeito. A complexidade procura, ainda, entender a parte no conjunto, sendo que o todo também se encontra nas partes. Para Morin (2001), o pensamento simples anula a contradição, pois diminui a realidade em porções não complexas. Assim, a lógica move-se perfeitamente com propostas separadas umas das outras e abstractas, evitando ser contaminadas pela realidade, embora possibilitem avaliações peculiares, porção por porção. Resulta, portanto, uma adequação científica entre a lógica (determinismo) e os dados objectos particulares, técnica, manipulação, real, racional (*Ibidem*). O pensamento não se coaduna com a ambiguidade/equívocos, sendo que a realidade se torna numa ideologia lógica, que objectiva apropriar-se da definição de ciência. O dito pensamento simplificador (*Ibidem*) rege-se pela lógica do modelo disjuntivo-redutor, onde é o referido pensamento que manipula a lógica, facilitando a sua compreensão. Há outra forma de recorrer à lógica, utilizando-a para um pensamento que pretende salientar as complexidades da realidade e da vida. O pensamento complexo surge nos processos conjuntamente complementares, concorrentes, antagónicos, respeitando as distintas coerências inter-relacionadas em dialógicas/polilógicas, pelo que encara a contradição. O pensamento complexo exige um pensar agregado às realidades dialógicas/polilógicas emaranhadas. A complexidade resume-se à agregação da simplificação e da complexidade, sendo que o complexo regressa como carência de apreender a multidimensionalidade, interacções, solidariedades entre os vários fenómenos.

Em suma, o interesse pelo pensamento é visível como o movimento de solicitar a todos os educadores que o promovam nas suas aulas, e teve a sua origem e justificação por os alunos não evidenciarem capacidades para pensarem num nível mais elevado e a necessidade de reflectirem. Pretende-se incentivar, motivar e convencer todos os educadores de que é compensatório investir no pensar, tornando as crianças mais completas, capazes de reflectirem crítica e reflexivamente, mudando os seus comportamentos/attitudes em função do que realmente pensam, e não tanto por imitação. Acreditamos que as diversas capacidades são fulcrais também para o exercício de uma cidadania participativa, racional e esclarecida, além de contribuir para a realização pessoal e profissional. Pensar crítica, reflexiva e complexivamente é como decidir, fundamentada e livremente, no que se pretende acreditar, saber julgar proposições, argumentos e opiniões, aferindo até onde podem ser credíveis. Outra vantagem do pensamento é evitar que o indivíduo seja manipulado pela

imensa informação disponível, por vezes confusa e contraditória, a que é submetido diariamente.

1.3.3. O professor tutor e a metacognição: via para o aprender a aprender do aluno

Em 1970, Flavell definiu metacognição¹⁷, como a cognição da cognição. Contudo, não existe uma definição unívoca, por ser complicado diferenciar *meta* de *cognitivo*, além de ser difícil utilizar um termo único para um problema multifacetado (Brown, 1987). A metacognição desempenha uma função fulcral em áreas da aprendizagem escolar, revelando-se num elemento essencial para a aprendizagem, condição originária do *aprender a aprender* (Valente *et al.*, 1989).

Flavell & Wellman (1977) construíram um sistema para o desenvolvimento da metacognição, integrando a sensibilidade e o conhecimento das variáveis de pessoa, tarefa e estratégia.¹⁸ Em 1979, Flavell orientou um modelo global de monitorização cognitiva que comportava aspectos interligados: conhecimento metacognitivo, experiência metacognitiva, objectivos e acções/estratégias. Deste modo, consideramos aspectos envolvidos na construção da metacognição – conhecimento dos processos cognitivos e respectivos produtos, conhecimento das propriedades pertinentes, relativo à aprendizagem da informação ou dos dados e a regulação dos processos cognitivos. Para Brown (1987), à metacognição associa-se ainda, numa perspectiva, os conhecimentos dos recursos cognitivos ou das estratégias mais adequadas, e noutra, a regulação do conhecimento. Quanto à aprendizagem, a aquisição do conhecimento metacognitivo deve perspectivar-se como fenómeno controlado com constante e consciente monitorização. Segundo Jacobs & Paris (1987) e Lawson (1984), a metacognição carece de uma reflexão consciente sobre os atributos cognitivos pessoais, estilo cognitivo, estratégias e conhecimento dos esquemas.

Alguns pensadores, como Flavell, salientam a possibilidade de um conhecimento e controle metacognitivos inconscientes; contudo, outros, como Jacobs & Paris (1987) e Lefebvre-Pinard (1983), referem o carácter consciente da regulação das condutas e do pensamento. Já Paris, Lipson & Wixson (1983) definem três tipos de conhecimento inerentes à metacognição – declarativo, executivo e condicional –¹⁹, adquiridos gradualmente, sendo o primeiro apenas o declarativo e, só depois os restantes. Aprender torna-se mais fácil quando se conhece o modo como se aprende; daí, aprendizagem e metacognição se cruzarem. As estratégias meta-

¹⁷ Etimologicamente, metacognição significa, para além de cognição, faculdade de conhecer o próprio acto de conhecer. Embora não exista consenso sobre a sua origem no desenvolvimento, quanto aos factores que o permitem, o meio familiar parece ser a primeira instância. No início, pais e professores, controlam/guiam a actividade da criança; gradualmente, outros intervenientes partilham as funções de resolução de problemas, onde a criança toma a iniciativa e os adultos a corrigem quando falha, por fim, a criança assume o controlo da própria actividade (Brown, 1987). Flavell (1987), acrescenta que o conhecimento metacognitivo e a experiência metacognitiva se desenvolvem à medida que ocorre o desenvolvimento cognitivo, que permitirá o surgimento de operações cognitivas inovadoras. Estas operações são essenciais para a aquisição de conhecimentos metacognitivos e facilitam a maturação de outros já existentes (Silva & Sá, 1993). Noutra perspectiva, possibilita condições para novas experiências metacognitivas. Referimos também as transformações no desenvolvimento que contribuem para a aquisição da metacognição: desenvolvimento do *self* que promove a monitorização/regulação das próprias actividades cognitivas e o aumento na capacidade de planeamento.

¹⁸ Para que a memorização ou a recordação ocorram convém que o indivíduo aprenda a identificar momentos nos quais existe necessidade de solicitar determinadas acções/estratégias e desenvolver o conhecimento acerca da influência das variáveis da pessoa, tarefa e estratégia.

¹⁹ Do declarativo saliente-se a consciência daquilo que se sabe e das estratégias ao serem utilizadas; do executivo, o conhecimento da forma de elaboração de uma dada tarefa ou operação da mesma; e, por fim, do condicional, o conhecimento do momento e do local onde utilizar uma determinada estratégia.

cognitivas pretendem que os alunos aprendam a conhecer o modo como aprendem e a seleccionar as dologias mais apropriadas, consoante as suas personalidades.

A formação ao longo da vida afecta todos os cidadãos como modo de confronto com os desafios actuais, onde surge a imprescindível combinação do desenvolvimento intelectual com o social. Torna-se clara uma disposição positiva para confrontar a mudança permanente e a complexidade social – a capacidade de *aprender a aprender*. *Aprender a aprender* continuando a aprender remete-nos para a educação de todos, independentemente do contexto. Desenvolver a competência de *aprender a aprender* assenta na auto-regulação da aprendizagem, abarcando actividades de planeamento, monitorização e consequente avaliação da aprendizagem do indivíduo, a partir de estratégias metacognitivas para estruturar este processo mamente. Coll (1994:136) defende que *numa perspectiva construtivista, a finalidade última da intervenção pedagógica é contribuir para que o aluno desenvolva a capacidade de realizar aprendizagens significativas por si mesmo numa ampla gama de situações e circunstâncias, que o aluno 'aprende a aprender'*. Aprender sozinho fortaleceria a autonomia do sujeito, enquanto aprender como finalidade de um fenómeno de transmissão por outra pessoa não originaria a autonomia e, contrariamente, muitas vezes até, se reverteria no seu impedimento. É importante que o professor tutor promova em cada cidadão a capacidade de iniciativa na procura, por si mesmo, de conhecimentos desconhecidos, a autonomia intelectual, a liberdade de pensamento e de expressão. Considere-se, ainda, a relevância para que cada indivíduo incremente uma dada metodologia de obtenção, composição, descoberta e formação de conhecimentos, ao invés dessa mesma pessoa aprender os conhecimentos que foram encontrados por outros sujeitos. Estas duas ideias complementam-se, dado que cada sujeito somente conseguirá alcançar uma metodologia, *aprender a aprender*, mediante uma tarefa autónoma.²⁰ Assim, o que o cidadão aprende autonomamente torna-se superior relativamente ao que o mesmo aprende a partir de outros (transmissão). Além disso, a metodologia de construção de conhecimento ultrapassa o conhecimento já produzido socialmente, relacionando-se estas duas noções. Acrescentamos que os cidadãos devem realizar as suas actividades movidos pela motivação, interesses e carências sentidas, para tornarem esses momentos com verdadeiro significado educativo, sendo fundamental que a educação esteja englobada, funcionalmente, na actividade de cada um, numa linha de concepção de educação funcional, tal como Claparède (1954) a havia enunciado.

Mas, se no passado, a educação tradicional era consequência das sociedades imutáveis, pelo que a transmissão de conhecimentos e tradições através de gerações bastava para assegurar a constituição de novas gerações, actualmente, a educação exigida rege-se pela sociedade dinâmica, premiada pelas constantes modificações e que conferem aos conhecimentos um carácter de provisoriedade, uma vez que, sendo hoje algo certo e verdadeiro, facilmente o deixa de ser. Fonseca (1998:307) salienta que *a miopia gerencial e*

²⁰ Já Piaget (1998:166), refere, neste propósito, que *o problema da educação internacional é, portanto, essencialmente o de direccionar o adolescente não para soluções prontas, mas para um método que lhe permita construí-las por conta própria*, privando-se os sujeitos de adquirir uma metodologia de procura que teria bastante mais utilidade para a vida que o conhecimento respectivo.

arrogante e a resistência à mudança (...) devem dar lugar à aprendizagem, ao conhecimento, ao pensar, ao reflectir e ao resolver novos desafios da actividade dinâmica que caracteriza a economia global dos tempos modernos. O aprender a aprender é encarado como uma mais-valia de competição por postos de trabalho, na luta actual contra o desemprego crescente, aglomerando este processo um paradigma educativo nado para a formação de capacidades de adaptação dos cidadãos. Aprender a aprender, autonomamente, é um aspecto incondicional na formação/educação de cada cidadão, importando promover tal quotidianamente, não apenas nas escolas, mas, também, nos outros espaços que circundam as crianças. Só assim se cultivará uma educação de qualidade que permitirá, ao aluno, sobreviver eficientemente nesta era da globalização.

1.3.4. O professor tutor e o estudo do aluno

Saber estudar adquire cada vez mais sentido, tornando-se uma nova preocupação. Perante esta nova competência imprescindível que os estudantes desenvolvam e como ninguém nasce com tudo aprendido, ensinar a estudar, é fundamental. O professor tutor, ao ensinar a estudar mas, principalmente, a pensar colabora para o sucesso dos alunos. Estudar correctamente não pressupõe fazê-lo durante muito tempo, pois, para o estudo resultar, importa ter consciência de como estruturar o tempo de estudo, os recursos necessários, definir os objectivos de estudo, as metodologias e elaborar uma auto-avaliação. Em suma, saber estudar é fulcral para se rentabilizar tempo e esforço, obtendo-se maior sucesso.

Em contexto escolar, há diversos espaços que proporcionam aprender a estudar: aulas das disciplinas curriculares, EA e salas de estudo. Nos dois últimos, podem-se trabalhar competências essenciais ao estudo das demais disciplinas/áreas. Do primeiro, cada disciplina pode apropriar as competências já desenvolvidas especificamente. Depois de aprendida determinada técnica, convém treiná-la para a colocar em prática adequadamente. Para Zenhas *et al.* (2000:9,10), *não basta ensinar uma técnica; é preciso criar oportunidades para a sua utilização, verificar se ela está a ser utilizada e ajudar a ultrapassar as dificuldades*, sendo o desempenho dos professores, as salas de estudo, o EA, as disciplinas/áreas curriculares fundamental. Os pais também têm um papel determinante neste processo, sendo igualmente verdadeiros tutores. Assim, devem ajudar os filhos no desenvolvimento e na preservação da auto-estima, motivação, estabelecimento do espaço e tempo a dedicar ao estudo em casa, paralelamente à criação de condições para tal ocorrer. O director de turma/professor monodocente pode, ainda, persuadir os familiares para a sua importância, fornecendo sugestões pertinentes.

Embora existam métodos de aprendizagem auxiliares para se atingir melhores resultados (registo/revisão de notas, elaboração de resumos, esquematização de textos, modo como enfrentar momentos de avaliação, constituição de respostas, organização do tempo), o lema essencial é: *aprende a aprender vendo-se a aprender* (Romainville & Gentile, 1995:9). Além disso, não existe um método ideal, tornando-se preferível que cada um seja o seu próprio conselheiro de aprendizagem.

Capítulo 2: Estudo Acompanhado – a realidade educativa actual

O cidadão é solicitado para enfrentar e adaptar-se a novas situações, diversificadas e exigentes (César *et al.*,2002). Bastante se tem discutido do apelo escolar neste sentido, pois, não interessa uma escola que só transmita conhecimentos estaticamente, mas, pelo contrário, seja inovadora, onde o aluno é confrontado com situações problemáticas e é motivado para encontrar respostas. Compete, assim, aos espaços educativos estabelecer condições que permitam uma gradual autonomização do aluno no desenvolvimento das suas capacidades. A criação do EA, área curricular não-disciplinar, que emergiu da reorganização curricular do EB, com o DL nº 6/2001 de 18 de Janeiro (como a Formação Cívica e Área de Projecto), possibilita ao aluno desenvolver essas capacidades, auxiliado por professores/colegas, com os quais muito pode aprender. O professor passa a ser orientador, ajudando na organização do estudo, aquisição de métodos de trabalho, investigação, isto é, a *aprender a aprender*. Pretende-se, sobretudo, desenvolver capacidades necessárias para continuar a aprender ao longo da vida.

2.1. Delimitação do Estudo Acompanhado

A escola tem sentido dificuldades no acompanhamento dos alunos, face à evolução ocorrida exteriormente, como: escassez de recursos materiais/humanos, número elevado de alunos por turma, heterogeneidade da população escolar, desinteresse e desmotivação dos alunos, altas taxas de insucesso e de abandono precoce e débil formação dos estudantes para a vida activa (César,2000,2003). Posto isto, o ME propôs uma reorganização curricular, estruturando o EA, para assegurar a formação integral. Para isso, a escola assumir-se-ia como um espaço privilegiado de educação para a cidadania, devendo integrar experiências de aprendizagem diversificadas na sua oferta curricular (como actividades de apoio ao estudo). Perante isto, a introdução do EA foi importante, nomeadamente, por: ultrapassar os planos de estudos baseados em sequências de aulas; incutir melhores hábitos de estudo e habilidades cognitivas; ensinar os alunos a *aprender a aprender* e a organizar contextos educativos; avaliar o processo ensino-aprendizagem em função dos resultados e da qualidade dos processos; constituir um projecto de escolaridade básica socialmente credível, culturalmente interessante e congruente com as finalidades políticas de uma sociedade democrática (Novak & Gowin,1999; Cosme & Trindade,2001; Vasconcelos,2003). A última elucida-nos outra dimensão do EA, decorrente da exigência de se mobilizar recursos, diferenciar estratégias, alargar o campo das experiências educativas, fornecer outras fontes de motivação para novas e mais complexas aprendizagens, proporcionando, a todos, independentemente das assimetrias sócio culturais, um conjunto de condições que permitam ser bem sucedidos ao longo do percurso escolar (Cosme & Trindade,2001; Vasconcelos,2003).

2.1.1. Enquadramento legal do Estudo Acompanhado

No artigo 5º do DL nº 6/2001, o ME (2001:18) salienta que o EA visa a *aquisição de competências que permitam a apropriação pelos alunos de métodos de estudo e trabalho e proporcionam o desenvolvimento de atitudes e de capacidades que favoreçam uma cada vez maior autonomia na realização de aprendizagens*. O EA estabeleceu-se para se integrar no currículo obrigatório não se tratando, todavia, de mais uma disciplina, pois não parte de um programa ou conjunto de temas, conhecimentos e métodos específicos, característicos de uma disciplina/grupo de disciplinas (Abrantes *et al.*,2002). O EA deve assumir uma natureza transversal (desenvolvido como as restantes áreas/disciplinas, possuindo, professores e alunos, liberdade para agir, devendo diferenciar práticas mediante as diferenças entre os alunos, a sua capacidade cognitiva, o seu grau de autonomia e evolução) e integradora, devendo tal ser explicitado no Projecto Curricular de Turma.

2.1.2. Natureza do Estudo Acompanhado

Pretende-se compreender o EA como uma oportunidade educativa vasta, pois o seu *impacto educativo (...) não pode ser avaliado, apenas, em função de uma relação mais rentável dos alunos com as tarefas escolares, mas também em função das oportunidades educativas que proporciona ao potenciar quer o desenvolvimento de competências para a resolução de problemas de vida quer o próprio desenvolvimento psicológico* (Cosme & Trindade,2001:29,30). Como o EA objectiva fomentar uma maior autonomia e responsabilidade dos alunos (Abrantes *et al.*,2002), é essencial promover hábitos/métodos de estudo, de trabalho e de organização pessoal, cabendo aos docentes ensinar a consultar distintas fontes de informação, a elaborar sínteses/trabalhos, a estudar autonomamente e em grupo. O EA deverá, ainda, desenvolver aprendizagens quanto ao uso das tecnologias da informação e comunicação em articulação com a sua utilização nas diversas disciplinas, dado encontrarmo-nos numa SI.

A legitimidade do EA como área que *surge num contexto de inovação, reorganização e flexibilização curricular, que pretende fomentar a autonomia das escolas e dos alunos, vendo-os como co-construtores dos processos de apropriação de conhecimentos e de desenvolvimento de competências*, construiu-se assente num conjunto de necessidades menos recentes, oriundas da psicologia e da pedagogia (César *et al.*,2002:5). Considerando o organograma seguinte²¹ (Figura 1), o EA fundamenta-se em pressupostos pedagógicos construtivistas.

²¹ Disponível em: http://www.minerva.uevora.pt/rtic/eacompanhado/aea_quadro.htm. Consultado a: 5 de Julho de 2009.

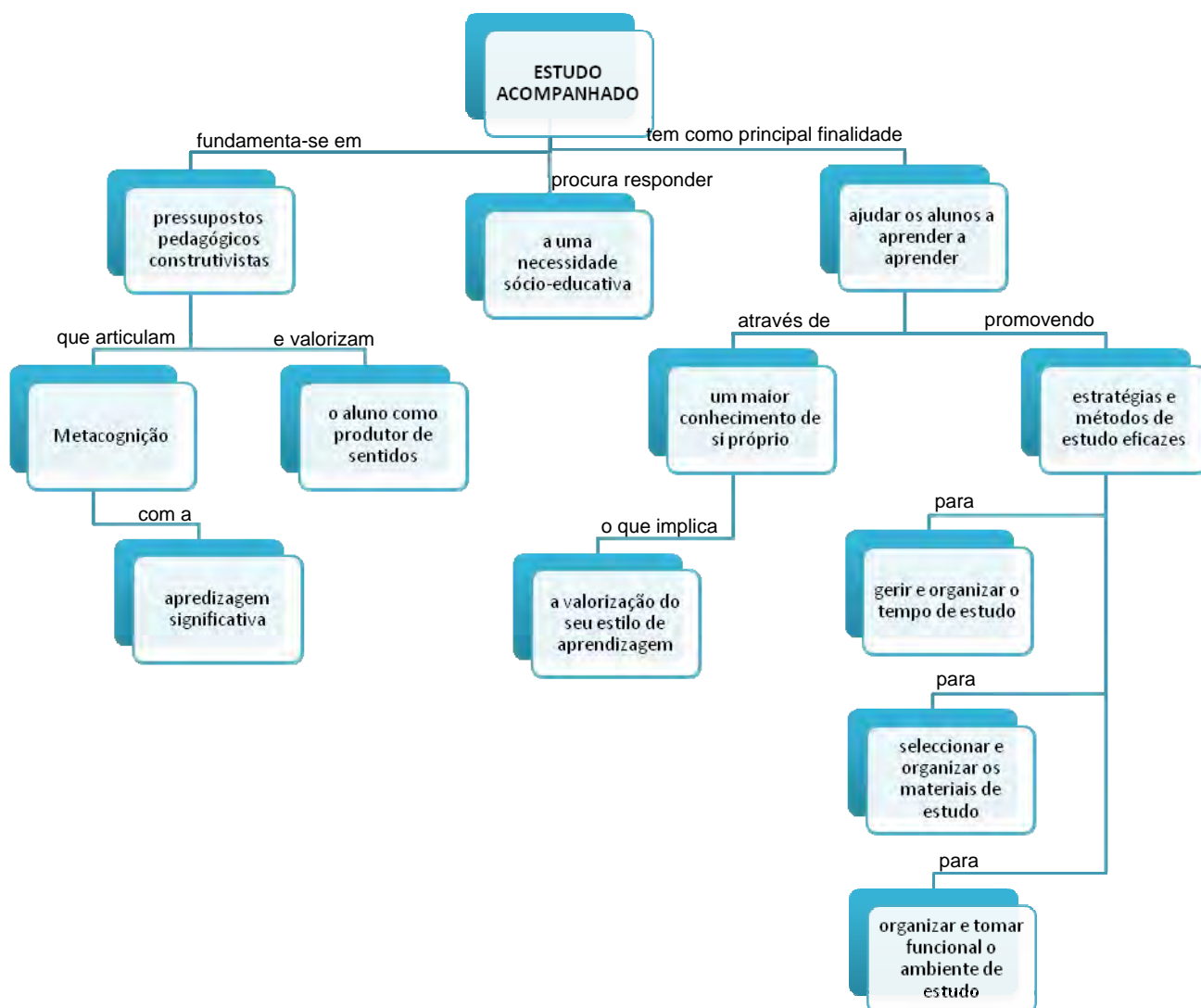


Figura 1 – Fundamentos e finalidades do EA.²²

Para os construtivistas, no decorrer de uma tarefa, o discente elabora um percurso de aprendizagem não linear, sucedendo o mesmo mediante as suas aptidões/estímulos que recebe mediante os seus interesses. Os construtivistas consideram o aluno centro de um activo/interactivo fenómeno com todos os intervenientes do processo educativo (Dolle,1999; Rodrigues *et al.*,s/d), que deve interagir com o mundo e ser confrontado com situações para adquirir conhecimentos, desempenhando o professor um papel fundamental na motivação. Destes pressupostos, decorrem orientações acerca da melhor forma de planificar e implementar as tarefas das sessões de EA e a actuação do professor. Este deve moderar as interacções estabelecidas entre os grupos de trabalho, sugerindo tarefas pertinentes, considerando as individualidades do público-alvo para estimular a participação activa na construção do conhecimento (Coutinho,s/d; Rodrigues *et al.*,s/d; Silva,2005). O docente não se assume como promotor da valorização da transmissão de informação, pelo con-

²² Disponível em: http://www.minerva.uevora.pt/rtic/eacompanhado/aea_quadro.htm. Consultado a: 5 de Julho de 2009.

trário, auxília o aluno a confrontar-se com essa informação para construir o saber e proporcionar a dade de se desenvolver pessoal e socialmente (2004:3,4).²³ Assim, salientamos as competências nais acrescidas exigidas aos professores: *capacidade de trabalhar em equipa, negociar perspectivas, manter diálogos interdisciplinares; capacidade de desenhar planos de acção pedagógica a partir da análise de necessidades e interesses dos alunos; conhecimento acerca dos processos de aprendizagem, nomeadamente da sua dimensão estratégica; capacidade de (re)construir propostas e materiais didácticos para o desenvolvimento da autonomia na aprendizagem; capacidade de regulação individual e colaborativa dos planos de acção desenvolvidos, sobretudo para avaliar o seu impacto nas aprendizagens de âmbito disciplinar* (Vieira *et al.*,2004:37,38). Tais competências constituem o perfil do professor reflexivo, supondo um grau de autonomia profissional relativamente elevado e a existência de uma cultura colaborativa nas instituições (*Ibidem*). A acção docente deve centrar-se no aluno (César,2000;2003), pois, sendo este um todo, evidencia-se uma dimensão social e histórico-cultural (Vygotsky,1962;1978) que não pode ser excluída, necessitando as aprendizagens de ser contextualizadas e significativas.

Associada à aprendizagem surge a metacognição, abordada anteriormente, tornando-se mais acessível aprender quando se conhece a forma como se aprende. Investigações relacionadas com a metacognição, também justificam o surgimento do EA, já que, associados à implementação de projectos de intervenção no âmbito do desenvolvimento intencional de estratégias de estudo, reforçaram a necessidade do aparecimento desta área (Cosme & Trindade,2001; Carita *et al.*,1998; Assoreira,2006). Quanto aos métodos de estudo, convém que as estratégias metacognitivas sejam fomentadas igualmente no EA, para reforçar nos estudantes aprendizagens essenciais e desenvolver competências através de estratégias adequadas às suas necessidades individuais, permitindo-lhes auto-regular as suas acções e adquirir autonomamente o seu estilo de aprendizagem. *O estudo acompanhado permite o desenvolvimento de estratégias de ensino que privilegiam a aprendizagem de processos cognitivos e metacognitivos, responsáveis e estruturantes dos vários saberes curriculares. Procura a aquisição pelos alunos de métodos e técnicas de estudo e de trabalho que os ajudem a desenvolver autonomamente o seu estilo de aprendizagem e a sua capacidade de aprender a aprender* (DEB,1999:6).

Relativamente às finalidades atribuídas ao EA, esta área não deve ser um espaço de intervenção isolado, relativamente às restantes, mas colaborativa para a resolução de problemas e necessidades das escolas (Cosme & Trindade,2001; Abrantes *et al.*,2002; Vasconcelos,2003). Além disso, o EA não deve servir para compensar os efeitos adversos de um ensino mecanicista, rotineiro e transmissivo, onde se alimenta a ilusão de uma intervenção educativa inovadora periférica, mas, pelo contrário, deverá contribuir para questionar tais métodos de ensino, demonstrando, também, a importância de outras estratégias de intervenção alternativa que promovam aprendizagens e outras destrezas pedagógico-educativas significativas. Por outro lado, não

²³ Disponível em: www.geamangualde.net/Principal/Documentos/Download%5C6%5C15.pdf. Consultado a: 3 de Agosto de 2009.

devemos interpretar o EA como um espaço de intervenção educativa com um programa previamente do, mas sim com uma maior ambição educativa, dado poder-se estimular vivências pessoais e sociais mais amplas no cumprimento de objectivos educacionais transversais (Abrantes,2001;Cosme & Trindade,2001; ME,2001; Vasconcelos,2003). Esta área não se deve conceber para minimizar somente os problemas/dificuldades de aprendizagem. Deve, antes de mais, assumir-se como um espaço de compreensão, procurando-se contribuir para a promoção/desenvolvimento de competências de auto-aprendizagem nos vastos campos do saber (Abrantes,2001; Cosme & Trindade,2001; ME,2001; Vasconcelos,2003). O EA não é mais uma disciplina a juntar às restantes, não deve ter um programa previamente estipulado e fechado do contacto das outras disciplinas. A função desempenhada por esta área deverá ser relevante, capaz de promover o trabalho experimental, inovador, de maneira a *assegurar que todos os alunos aprendam mais e de modo mais significativo* (Abrantes,2001:6). O EA não deve simplesmente promover a melhora das classificações numa área onde os alunos apresentem dificuldades, pois isso seria igualar o EA a um apoio pedagógico acrescido e este aspecto já está incluído no currículo do EB.²⁴ As metas do EA limitam-se, sobretudo, à qualidade/pertinência das aprendizagens que os estudantes realizam (Cosme & Trindade,2001). Estes momentos devem constituir-se em *práticas de intervenção educativa capazes de contribuir (...) para o desenvolvimento de um projecto de escolaridade básica congruente com os pressupostos e os princípios da LBSE e as exigências sociais e culturais* (Idem:28).

Os espaços de EA não devem ser considerados, exclusivamente, locais para promover o desenvolvimento de competências de auto-aprendizagem, mas devem sim, ser entendidos como a face visível de um projecto de intervenção educativa mais abrangente/multidimensional. Não deixa, pois, de ser importante valorizar o seu contributo neste sentido, que encontra a sua justificação nas tarefas escolares e no desenvolvimento de um outro tipo de relacionamento com as mesmas, as quais, devido ao impacto que têm na vida dos indivíduos, podem considerar-se como pertinentes, proporcionando o confronto com experiências pessoais desafiantes e a oportunidade de manter relações interpessoais que facilitem a integração pessoal das experiências vividas (Cosme & Trindade,2001; Abrantes *et al.*,2002; Vasconcelos,2003; Assoreira,2006). Para Santos (1991b), a escola não pode ensinar somente conteúdos, mas igualmente ensinar a ser, pois *a educação e o ensino devem preparar para a vida e não para o exame* (1991a:41).

As principais finalidades do EA, de apoio aos alunos na aquisição e/ou desenvolvimento de competências e métodos de estudo que estimulem uma cada vez maior autonomia no âmbito das suas aprendizagens, deve estruturar-se em função dos seguintes objectivos: *i) estimular as acções educativas que favoreçam e motivem os alunos para um maior conhecimento acerca dos processos cognitivos a implementar face a uma dada tarefa; ii) estimular as acções educativas que propiciem aos alunos desenvolver estratégias pessoais mediante os desafios e os problemas que tenham por resolver e enfrentar; iii) estimular as acções educativas*

²⁴ Com o DL nº 115-A/98 que promove o apoio junto do aluno e o despacho nº 9590/99 (2ª série) onde se desenham as áreas curriculares não disciplinares, por exemplo.

que preparem os alunos para aprenderem a gerir e avaliar as suas habilidades face a uma tarefa e as ações que permitem realizá-la do modo mais adequado, bem como aprender a regular a qualidade do seu desempenho face às diversas etapas do processo de aprendizagem nos quais estiverem envolvidos (Cosme & Trindade,2001:30). Embora estes objectivos valorizem o desenvolvimento de estratégias intencionalmente organizadas para promover a aprendizagem dos alunos sobre o modo como desempenham o seu papel com estudantes, não se podem circunscrever os programas de EA apenas a esta dimensão, devendo o seu papel transcender as fronteiras da escola. *Como aprendo? Como estudo? Como comunico? Como escuto? Como registo? De que ajudas necessito? São questões às quais os alunos, aprendendo a responder, aprendem concomitantemente a autoconhecer-se, a alargar o campo das perspectivas que possuem acerca das suas possibilidades de intervir no meio que os envolve, a compreender a importância dos outros neste âmbito e rentabilizar o seu espaço relacional* (Idem:31). No EA não devemos implementar programas periféricos (sem objectivos específicos e fundamentais, com metodologias desinteressantes e desmotivadoras); devemos investir, antes, no desenvolvimento de programas que, através da necessidade de promover o desenvolvimento das competências dos alunos, intentem, também por essa via, afectar a cultura pedagógica e os ambientes educativos que estes experimentam nas salas de aulas. Devemos entender o EA como um espaço estratégico que permite questionar o sentido das práticas educativas e as suas finalidades, como também, a importância de um modo de intervenção pedagógico onde os objectivos de natureza processual deverão adquirir visibilidade e centralidade educativas (Cosme & Trindade,2001; Abrantes *et al.*,2002; Vasconcelos,2003).

2.1.2.1. Situações de aprendizagem do Estudo Acompanhado no 1º CEB

O EA promove o desenvolvimento de competências de aprendizagem essenciais para a aprendizagem crescente autónoma. Contudo, estamos conscientes que isso é diferente de instituição para instituição, diferindo objectivos, metodologias, distribuição e respectiva operacionalização das orientações curriculares. Assim, tem sentido estruturar-se a actuação, distribuindo-se tal por todos os anos, estabelecendo-se determinada sucessão de procedimentos. Deseja-se que a aprendizagem, por parte do professor, ocorra de forma contínua e progressiva de conhecimentos, resultando do recurso ao conhecimento factual detido e ao trabalho, à participação activa do aluno, ao confronto de experiências/ideias/estratégias. Portanto, o conhecimento constrói-se pela via conceptual, procedimental e atitudinal, sendo que ao valorizar tal construção, por parte do aluno, não quer dizer que este aprenda completamente sozinho; pelo contrário, pois, ao professor compete modificar pequenas questões e/ou dúvidas na aprendizagem permitindo ao aluno investigar soluções alternativas. Para construir o seu conhecimento, o aluno deve determinar os objectivos de aprendizagem, seleccionar estratégias, controlar progressos e adaptar os seus comportamentos. Do cruzamento de *programas* de EA, surgem determinados domínios que coexistem: organização e gestão do tempo de estudo; autocontrolo; controlo da atenção; competências da leitura; competências da escrita; resolução de problemas; motivação;

preparação de testes.²⁵ Estas competências não são inatas, derivando de práticas onde cooperam alunos e professores, razão pela qual propomos a tabela 1 relativa à distribuição de domínios comumente aceites para o EA e respectivas situações de aprendizagem, neste caso, referente ao 1º CEB:

Tabela 1: Situações de aprendizagem no 1º CEB.

Dominios	Situações de Aprendizagem no 1.º CEB
Motivação	Conhecimento acerca dos objectivos propostos pelas diversas disciplinas
	Significado que é atribuído a esses objectivos
	Crenças e expectativas relativamente às possibilidades de sucesso nas tarefas
	Identificar/evitar erros em testes
	Aprender a interpretar correctamente as instruções dadas
	Dar significado às palavras-chave contidas nas perguntas
	Saber administrar o tempo de realização de um teste
Métodos de trabalho e de estudo	Organização do local de estudo
	Organização do horário de estudo das diversas disciplinas
	Planificação da sessão de estudo
	Utilização do Manual Escolar
Tratamento de informação	Pesquisar, organizar, tratar e produzir informação em função das necessidades, problemas a resolver e dos contextos e situações: leitura global/leitura compreensiva/utilização do dicionário/inventariação de assuntos previamente detidos/procedimentos a ter no sublinhado do texto;
	Elaborar esquemas dos textos a estudar
	Como resumir um texto
	Parafrasear um texto
	Tirar apontamentos
Comunicação	Utilizar diferentes formas de comunicação verbal, adequando a utilização do código linguístico aos contextos e às necessidades
	Resolver dificuldades ou enriquecer a comunicação através da comunicação não verbal com aplicação das técnicas e dos códigos apropriados
Estratégias cognitivas	Identificar elementos constitutivos das situações problemáticas em diversas disciplinas
	Escolher e aplicar estratégias de resolução
	Explicitar, debater e relacionar a pertinência das soluções encontradas em relação aos problemas e às estratégias adoptadas
Relacionamento interpessoal e de grupo	Conhecer e actuar de acordo com as normas, regras e critérios de actuação pertinente, de convivência, trabalho, de responsabilização e sentido ético das acções definidas pela comunidade escolar nos seus vários contextos, a começar pela sala de aula
Actividades e materiais de apoio à realização das tarefas escolares	Saber realizar trabalhos individuais
	Saber realizar trabalhos de grupo

(Fonte: www.geamanualde.net/Principal/Documentos/Download%5C6%5C15.pdf)

Na tabela 1 destacamos os seguintes domínios de situações de aprendizagem, para o 1º CEB: motivação, métodos de trabalho/estudo, tratamento de informação, comunicação, estratégias cognitivas, relacionamento interpessoal/grupo e actividades/materiais de apoio à realização das tarefas escolares. As actividades neles fomentadas permitem o desenvolvimento de competências e de capacidades capazes de tornar cada aluno mais autónomo não só nas suas aprendizagens presentes, mas também futuras.

²⁵ S.A. (2004). *Roteiro para a área curricular não-disciplinar Estudo Acompanhado*. Disponível em: www.geamanualde.net/Principal/Documentos/Download%5C6%5C15.pdf. Consultado a: 3 de Agosto de 2009.

2.1.3. O Estudo Acompanhado e as restantes áreas curriculares não-disciplinares: sua relação e interdependência(s)

As áreas curriculares não disciplinares possuem natureza transversal e integradora. Com a sua introdução, verificámos uma evolução que tornou todo *o programa (...) como objectivo estratégico a garantia de uma educação de base para todos, entendendo-o como início de um processo de educação e formação ao longo da vida* (DL nº 6/2001). Para tal, é essencial atender às situações de exclusão e clarificar exigências das aprendizagens fundamentais e formas como estas decorrem (*Ibidem*). Para atingir os objectivos destas áreas, *estas estão associadas genericamente aos mesmos tipos de competências transversais a desenvolver (...): a capacidade de organização pessoal, a curiosidade intelectual, a autonomia nas próprias aprendizagens, a predisposição para reflectir sobre o trabalho realizado e sobre os problemas, a iniciativa pessoal, o sentido de responsabilidade* (ME/DEB,2002:16). Conforme aponta o DL nº 6/2001, estas áreas devem promover-se articulando-se mutuamente, bem como com as restantes áreas, até porque desta coordenação resultará o sucesso, pois, se tal é certo para as disciplinas, também o é para as áreas transversais e interdisciplinares. As áreas não-disciplinares devem encontrar-se interligadas às actividades planeadas pelos órgãos responsáveis em cada escola, decorrendo esta tarefa em diferentes espaços e tempos, de carácter disciplinar ou interdisciplinar (ME/DEB,2002). A introdução destas áreas contribui para a autonomia das instituições escolares ao nível do currículo, sendo possível construí-lo respondendo às necessidades de um dado local. A responsabilidade do desenvolvimento das diferentes áreas curriculares não disciplinares é, no 1º CEB, do professor titular de turma (DL nº 6/2001), sendo indispensável que os docentes *criem apoios diversos (...), incluindo documentos de reflexão e de orientação, exemplos de trabalho e oportunidades de formação e de troca de experiências* (*Idem*:18). Através das actividades destas áreas pode-se estabelecer um diálogo escola-meio social. A avaliação ocorre segundo os princípios gerais da avaliação do EB, estando cada aluno sujeito a uma informação periódica descritiva. Estas áreas destinam-se a todos, sendo essencial motivar a curiosidade, a autonomia, a procura de informação e a investigação de diversos assuntos além dos conteúdos programáticos obrigatórios (ME/DEB,2002).

2.2. O Estudo Acompanhado nas escolas públicas do 1º CEB e nos centros educativos privados: uma perspectiva comparada

Segundo o artigo 26 da Declaração Universal dos Direitos do Homem (adoptada e proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas a 10 de Dezembro de 1948), todos têm direito à educação, pertencendo aos pais o direito de seleccionar o tipo de educação que pretendem dar aos seus filhos.

Actualmente, existe EA nas EP e em CEP, sendo que, este último ocorre, cada vez mais frequentemente. Antes de prosseguirmos, consideramos fundamental inferir alguns pensamentos relativamente ao ensino público e privado, sabendo que uma das temáticas mais controversas, na história da educação portuguesa, são estas duas dimensões. Este dilema, essencialmente político, confronta os adeptos de uma educação

pública²⁶ (estatal, gratuita e laica) com aqueles que crêem na sua possibilidade privada²⁷ (particular, sional e paga). Embora no passado, a educação competisse essencialmente à administração pública, actualmente, existe uma parceria público-privado, ultrapassando a opção de natureza político-ideológica. Para uns, o ensino público não apresenta condições para responder às necessidades sociais, contrariamente ao ensino privado, que procura mercantilizar como alternativa para utilizar a capacitação dita empresarial, financeira e administrativa. Todavia, tanto as EP como as escolas privadas parecem persistir no mesmo enredo educativo. Comparando as duas realidades, verificamos que a finalidade reverte-se na instrução dos alunos e consequente avaliação, aspecto comum que une os dois contextos. Contudo, na realidade privada, existe um dono/gestor de cada instituição que a gere consoante o mercado imposto. Todavia, as circunstâncias de trabalho e apoios oferecidos aos docentes são de um nível de qualidade e quantidade distinto. Aliás, no domínio de infra-estruturas, a escola privada parece oferecer um plano superior, quando comparada com a EP; além disso, o primeiro contexto necessita cativar clientes para funcionar, dado que são estes que financiam a instituição e tudo o que ela tem para oferecer. As EP recebem alunos provenientes de qualquer grupo social, resultando disso mesmo, uma enorme diversidade de culturas e comportamentos. A escola privada pode seleccionar os seus alunos, filtrando os que possam interessar.²⁸

Analisando as duas realidades, concluímos que na escola privada o corpo docente pode ser bastante estável, podendo passar-se vários anos sem substituir um único professor. A colocação deste tipo de profissionais é feita pela direcção/director pedagógico de cada instituição particular e não por concursos públicos como na EP. Nas escolas privadas, a direcção tem bastante poder, quando comparada aos conselhos executivos das EP. Paralelamente, o processo de avaliação destes profissionais é igualmente dissemelhante, embora se tente caminhar no mesmo sentido.²⁹ Para além disto, a relação que cada tipo de instituição mantém com o Estado/município é distinta. No público, a relação com o Estado é burocrática, passando pelas inspecções, tratamento de ofícios/mapas e vigilância do cumprimento de regras. Regularmente, a relação entre as escolas e o Estado não se trata directamente, pois qualquer contacto é realizado pelo agrupamento ao qual cada escola pertence. Respectivamente ao município, o relacionamento estabelecido é, muitas

²⁶ Para Pires (1987), citado por Cotovio (2004:315), *a designação de ensino público é fortemente ambígua em toda a lei. Uma vez, parece significar o ensino realizado sob responsabilidade directa do (...) Governo (...). Outras vezes (...), o ensino destinado e aberto a todo o indivíduo (...). Este seria, assim, apenas o regulador do ensino público, representado por iniciativas e instituições estatais, particulares e cooperativas.* Segundo o DL nº 9/79, denominam-se por EP *aquelas cujo funcionamento seja da responsabilidade exclusiva do Estado, das regiões autónomas, das autarquias locais ou de outra pessoa de direito público*, em confronto com as escolas privadas ou cooperativas (Cotovio, 2004).

²⁷ Segundo Cotovio (2004:462), *o ensino privado tem razão de existir – melhor, é uma exigência de um sistema educativo plural numa sociedade plural – pela diversidade dos seus projectos educativos oferecidos à livre opção dos portugueses. Desta forma, como expressão concreta das liberdades de aprender e de ensinar (art. 54º da LBSE), o ensino privado é necessário e insubstituível, cabendo ao Estado a gravíssima obrigação de apoiá-lo, sem favores, e em igualdade de condições com a escola estatal.*

²⁸ *Das escolas aos supermercados do ensino.* Disponível em: <http://www.apagina.pt/arquivo/Artigo.asp?ID=1816>; consultado a: 23 de Fevereiro de 2009.

²⁹ Nas escolas privadas, a avaliação dos professores é interna e feita pelo director pedagógico de cada instituição em conjunto com alunos, encarregados de educação e coordenador de ciclo, pelo que a avaliação final de cada professor considera a percepção de todos os intervenientes da comunidade educativa.

vezes, bastante positivo, respondendo às expectativas quando a escola solicita.³⁰ Por sua vez, as escolas privadas são independentes, excepto a fiscalização necessária da actividade educativa, tarefa exclusiva do ME. Logo, o Estado não coopera com verbas/subsídios. Tanto escolas estatais como não-estatais são todas a inspecções periódicas, conduzidas, na zona de Aveiro, pela DREC. Na escola estatal, as inspecções recaem na área pedagógica e das infra-estruturas, visto ambas terem de cumprir as normas do ME.

Embora as finalidades/orientações sejam as mesmas, tudo nos indica que o EA, num e noutro contexto, é diferente, pois a qualidade e quantidade de infra-estruturas, recursos humanos e materiais proporcionam um serviço também ele dissemelhante. Não pretendendo enaltecer um e diminuir o outro, comparamos apenas alguns aspectos que nos parecem fundamentais. Salientamos a discrepância no número de alunos por professor, pois, os CEP constituem turmas, geralmente, mais pequenas que nas EP. Obviamente, a quantidade de estudantes num grupo, maior ou menor, poderá condicionar o trabalho do docente, nomeadamente, na sua disponibilidade para cada aluno. Além disso, e como os CEP necessitam cativar clientes, os directores/gestores apostam na aparência e na organização dos espaços. Enquanto as salas das EP são todas semelhantes, contendo o mesmo tipo de recursos, nos CEP, há outro tipo de materiais didácticos e muitas cores vivas na sua decoração. Contudo, acreditamos que as diferenças existentes também dependem da acção pedagógica dos professores, das opções que tomam quotidianamente, que poderão afectar o EA, influenciando, por exemplo, a motivação dos alunos na/para a aprendizagem.

Do conhecimento adquirido, consideramos que o EA, leccionado num e noutro contexto, consistem na resolução dos trabalhos de casa³¹ sugeridos pelos professores da escola, cujo principal objectivo é os alunos aprenderem não só os conteúdos escolares, mas que ultrapassem essa aprendizagem, formando-se também como pessoas. Todavia, não podemos entender o EA como um espaço exclusivo para a realização destes trabalhos, pois tal desvirtuaria o seu sentido, abrangente e transdisciplinar.

³⁰ Todavia, não há, comumente, qualquer financiamento/subsídios para o 1º CEB pelo Estado, apenas são atribuídos subsídios para livros aos alunos com nível económico baixo por cada Câmara Municipal. As EP usufruem, ainda, do expediente de limpeza (verba para ser consumida em material de desgaste e produtos de limpeza) e recebem também uma verba para telefone.

³¹ Os trabalhos de casa, tradicionalmente, eram usados como um meio pelos docentes para os seus alunos desenvolverem competências escolares extra-aula, pelo que estas tarefas deviam proporcionar o seu treino auto-regulatório, caso se constituísse de modo a permitir a utilização de estratégias de auto-regulação e a avaliação dos resultados alcançados face aos objectivos escolares estabelecidos (Zimmerman, Bonner & Kovach, 1996; Chambers, 1992; 1994).

Capítulo 3: A tutoria e o professor tutor em Portugal

A sociedade impõe a *aquisição das capacidades de construção de conhecimentos e processamento da informação (...) em cada pessoa* (Castells,2001:277), sendo essencial fomentar uma pedagogia assente na interacção de processos colaborativos, inovação e promoção das capacidades de autonomia do aluno-cidadão no aprender e pensar. Como a principal função dos espaços educativos não é só a instrução dos alunos, importando construir cidadãos mais completos (Delors,1998), os professores desempenham, cada vez mais, o papel de educadores com uma nova e necessária função – orientar –, na aprendizagem de conteúdos, no desenvolvimento das suas pessoas e na preparação para a vida, inclusivé, após a escolaridade. Entendemos a orientação como *um processo de ajuda técnica, incerto (...), cujo objectivo é favorecer o desenvolvimento cognitivo, afectivo e social do aluno, com o fim de realizar adequadamente a sua aprendizagem e fazer um projecto de futuro que lhe permita participar na construção social* (Torres,1991:12). Aliás, é necessário um modelo de acção tutorial e toda a actividade inerente desempenhada pelo professor, designado como tutor. Face à realidade internacional, nomeadamente, a LOGSE, referente ao SE espanhol, que estabelece que cada grupo de alunos usufrui de um professor tutor, integrando a tutoria³², nos diversos níveis que o compõem, é urgente incluir a tutoria e o professor tutor³³ em Portugal. A tutoria favorece o desenvolvimento de habilidades e o pensamento crítico, facilita a resolução de problemas, articula o ensino-aprendizagem com a investigação e a interdisciplinariedade. A educação assente nestes princípios permite um carácter amplo e de elevado nível, contribuindo para o desenvolvimento da responsabilidade, do compromisso social, da cidadania e da consciência social. Ao optar-se por um modelo tutorial é possível colaborar no desenvolvimento das *capacidades, escolhas e decisões que vão concretizando o projecto de vida de cada um* (Azevedo & Nascimento,2007:100). Os momentos de tutoria são essenciais porque permitem aos alunos uma participação activa nas aulas, encontrar soluções para vários problemas, compreender relações e conceitos, estabelecer a pertinência de conteúdos e a dedicação à aprendizagem (Lublin,1997). Este pro-

³² Barnier (1994), com pensamento fundamentado em Sócrates, Quintiliano e Comenius, refere que a tutoria foi praticada entre adultos-crianças, entre jovens-crianças e parcerias de crianças; remontando, as práticas de tutoria, à Grécia e Roma Antiga (Topping,s/d). Na Europa do passado, as concepções tutoriais traduziram-se em propostas educativas, como as experiências francesas dos séc. XVI a XVIII, pois a própria sociedade e a consequente economia proporcionaram a adopção de práticas de monitorização e de ensino mútuo. No século XIX, os efeitos da Revolução Industrial faziam-se sentir e, na Inglaterra, o ensino primário em massa tornara-se numa preocupação, uma vez que se considerava o mínimo de instrução (ler, escrever e contar), habilidades essenciais para toda a população, respondendo melhor à industrialização sentida. Face a isto, o Sistema Monitorial de Bell e Lancaster, começou a ser aplicado, método adoptado também em alguns países como França (Barnier,1994). Entre 1960-1970, ocorreu um renascimento de práticas educativas pelo estabelecimento de programas especiais de ensino (como o projecto Comunidade Tutorial e ASPIRAMACE). Têm-se efectuado algumas experiências no âmbito da tutoria, como comprovam Weisz (2002), Nemirovsky (1992) e Cano González (2008b), tendo sido os dois últimos desenvolvidos em Espanha.

³³ A tutoria concretiza-se em contexto de sala de aula, desenvolvendo-se curricularmente dentro de um marco de orientação (Castillo Arredondo *et al.*,2003). Partindo das necessidades da sociedade e de cada instituição em particular, as teorias tutoriais são pensadas, que individualmente, quer em equipa. Este processo necessita de ser constante e contínuo, proporcionando o melhor desenvolvimento das capacidades. O tutor, conhecedor dos seus alunos, medeia a relação família-instituição educativa, soluciona problemas e desenvolve ao máximo as capacidades de todos.

cesso permite, ainda, desenvolver a expressão oral, o desenvolvimento social e o aperfeiçoamento da nicação. Para tal, a acção docente revela-se fulcral. Todavia, actualmente, nas diversas instituições educativas portuguesas – públicas e privadas – surgem dúvidas face a este tema.

3.1. Definição conceptual de tutoria

A tutoria, conceito polissémico, pode assumir diferentes sentidos: *a) a acção tutorial que realiza o tutor, que inclui tanto a sessão de tutoria como as entrevistas pessoais; b) a sessão de uma hora por semana que o tutor mantém com os alunos; c) a área que aparece no plano de estudos e nas notas académicas; d) também se utiliza o termo tutoria considerando as competências exclusivas do tutor como se não existisse a acção tutorial; e) por vezes utiliza-se a tutoria como sinónimo de acção tutorial* (Alcina,2004:70). A nosso ver, este processo é a acção prática de orientação, podendo ocorrer por planos de acção tutorial – resposta da instituição educativa, sistemática e intencional, para efectivar a orientação (Castillo Arredondo *et al.*,2003). Para Cano González (2008a), a tutoria é um fenómeno de aconselhamento e de auxílio, cujo carácter é psicopedagogicamente administrado com o intuito de atingir todos os alunos, desde o início da sua escolaridade, com o objectivo de proporcionar e fomentar um relacionamento equilibrado entre as suas potencialidades e as oportunidades da oferta educativa. O objectivo principal é conseguir uma formação com o máximo de qualidade no seu desenvolvimento pessoal e êxito académico global (Marchesi *et al.*,1986). Segundo Álvarez (1994), existem alguns princípios de tutoria no SE espanhol que salientamos, já que podemos alargar à nossa realidade, embora devidamente ponderados. São eles: a acção tutorial é um fenómeno contínuo e representa uma componente essencial no processo educativo; a acção tutorial e educativa visam o desenvolvimento pessoal; a tutoria necessita responder à heterogeneidade, exigindo uma troca curricular e uma metodologia individualizada; os sujeitos implicados são professores e tutores que interagem com as turmas.

No parecer de Castillo Arredondo *et al.* (2003), devemos encarar a tutoria num *continuum*, considerando diversos aspectos de desenvolvimento, maturação, orientação e aprendizagem dos alunos. Para os mesmos autores, o processo tutorial começa na fase inicial da escolaridade, desenvolvendo-se no decorrer da mesma (Cano González,2008a). A tutoria exige, ainda, a cooperação dos intervenientes, revelando-se o professor tutor no elemento fundamental para a tornar realizável, razão pela qual *o conceito de tutoria inclui uma dimensão de processo, de cuidado, de comprometimento com o outro, para que este se assuma como construtor principal do seu sentido de vida* (Azevedo & Nascimento,2007:102). O termo tutoria surge também associado ao conceito de *mentoring* e de *coaching* ao nível internacional.³⁴

³⁴ Ao nível internacional, *mentoring*, é uma modalidade de ajuda na qual uma pessoa mais experiente acompanha de perto, orienta e estimula – a partir da sua experiência, conhecimento e comportamento – um jovem iniciante no seu desenvolvimento pessoal e profissional (Bellodi & Martins,2005). A tutoria é ainda associada ao *coaching* que, embora não presente nos dicionários portugueses, é utilizado em áreas como o desporto, a gestão, a informática, a saúde e a psicologia; visto não ser traduzido, surgem conceitos como *acompanhamento*, *orientação*, *treino* e *tutoria* que tentam significar o *coaching*, principalmente, a tutoria.

3.1.1. A tutoria: natureza, âmbitos e funções

A tutoria, acção educativa que visa fortalecer os esforços dos docentes, alunos e família como um conjunto que incide, directa ou indirectamente, na educação (Arnaiz & Isús, 1997), beneficia os alunos, ao conhecerem-se a si mesmos, aceitando-se, aperfeiçoa o seu processo de socialização, melhora a sua capacidade de decisão, ajuda a respeitar os outros e motiva para a participação. Assim, as funções desempenhadas pela tutoria podem ser gerais (auxiliar os alunos na aquisição e domínio das competências de aprendizagem e sua aplicação, ajudar no desenvolvimento do autoconceito, na descoberta dos seus valores, capacidades, interesses, atitudes, potencialidades) e específicas (com os alunos, possibilita conhecer a realidade pessoal de cada um; com os seus professores, proporciona a coordenação e o ajustar das programações ao grupo; com os pais, ao contribuir para o estabelecimento de relações de modo a facilitar a conexão escola-família, orientando os pais sobre a evolução dos seus filhos, bem como quanto à forma como podem auxiliar em todo o processo tutorial).

Para Cano González (2008a), existem quatro dimensões distintas associadas à tutoria – a académica, a escolar, a pessoal e a vocacional/profissional –, que podem ocorrer de forma individual ou em grupo. Para Torres (1991), a dimensão escolar é o auxílio dado ao indivíduo no ensino-aprendizagem e a utilização dos recursos adequados, dadas as suas possibilidades e motivações; a dimensão profissional é o fenómeno de ajuda ao sujeito para o capacitar na sua tomada de decisões relativamente ao tipo de trabalho, que poderá desenvolver, mediante as suas possibilidades, a maior satisfação pessoal e rendimento, considerando as realidades concretas do contexto socioeconómico; a dimensão pessoal é a ajuda concedida no desenvolvimento pessoal, incluindo atitudes, sentimentos, valores, aptidões, adaptação e integração social.

A tutoria possui ainda quatro distintas vertentes essenciais, nomeadamente, a formativa, a informativa, a preventiva e a facilitadora da tomada de decisões que acabam por perfazer as finalidades essenciais da tutoria. A formativa favorece as circunstâncias necessárias em contexto educativo e propicia o desenvolvimento das aptidões, atitudes, destrezas, capacidades, interesses e competências de aprendizagem que completam a personalidade dos alunos. A informativa auxilia os alunos, familiares e docentes quanto às possibilidades e limitações reais, salientando as características de cada aluno, para que o mesmo tome consciência delas e, por fim, estabeleça possibilidades de melhoria. A preventiva evita a ocorrência de problemas ou situações menos agradáveis relativamente à aprendizagem ou ao desenvolvimento pessoal e social. Por fim, a facilitadora da tomada de decisões, permite ajudar o aluno a decidir o que pensa ser melhor para si em cada momento, considerando as suas características pessoais e as possibilidades da altura.

3.2. Conceitos de actividade tutorial na legislação do sistema educativo português: o estudo acompanhado e a tutoria

Analisando a situação da tutoria em Portugal, consideramos o DL nº 10/99 (artigo 10º e o 3º artigo (*plano de acompanhamento*)), o DN nº 50/2005 e o DN nº 19308/2008. Partindo do primeiro documento, ao professor

tutor compete o acompanhamento do processo educativo dos alunos de forma individual, além de *ver medidas de apoio aos alunos, designadamente de integração na turma e na escola e de aconselhamento e orientação no estudo e nas tarefas escolares*. Ainda segundo o mesmo DL (artigo 10º, alínea 2), *as funções de tutoria devem ser realizadas por docentes profissionalizados com experiência adequada e, de preferência, com formação especializada em orientação educativa ou em coordenação pedagógica* (artigo 10º, alínea 3).

Por sua vez, o DN nº 50/2005, no seu 3º artigo, intitulado *Plano de acompanhamento*, define-se como *o conjunto das actividades concebidas no âmbito curricular e de enriquecimento curricular, desenvolvidas na escola ou sob sua orientação, que incidam, predominantemente, nas disciplinas ou áreas disciplinares em que o aluno não adquiriu as competências essenciais, com vista à prevenção de situações de retenção repetida* (alínea 1). Este plano dirige-se a alunos que tenham sido retidos (alínea 2) e pode ocorrer sob diferentes modalidades: aquelas que são renunciadas no nº 3 do artigo 2º e sob a forma da área curricular de EA³⁵, para além das adaptações programáticas das disciplinas nas quais o aluno tenha tido mais dificuldades (alínea 3). *O plano de acompanhamento é elaborado pelo conselho de turma e aprovado pelo conselho pedagógico para ser aplicado no ano escolar seguinte* (alínea 4). Conforme a alínea 5, o referido plano deve ser *planeado, realizado e avaliado, quando necessário, em articulação com outros técnicos de educação, envolvendo os pais ou encarregados de educação e os alunos*. O EA surge, assim, como uma modalidade de acompanhamento ao aluno, podendo ser entendida como uma via de se praticar a tutoria e o professor poder exercer a sua função como tutor. O DN nº 19308/2008, de 8 de Julho (alínea 7), define que *a área de estudo acompanhado pode integrar, (...) programas de tutoria para apoio a estratégias de estudo, orientação e aconselhamento do aluno*. Nesta perspectiva, e em nosso entender, o EA reverte-se num caminho para implementar princípios e linhas de tutoria no nosso ensino. Deste modo, o EA e a tutoria, não só constituem dois processos que se interrelacionam, como também algumas das suas finalidades e metas a atingir são comuns. De facto, auxiliar o aluno na sua construção como pessoa, a tornar-se um indivíduo mais autónomo, capaz, potenciar métodos/estratégias de estudo, orientá-lo no seu processo de ensino-aprendizagem, por exemplo, parecem ser aspectos que tanto a tutoria como o EA pretendem fomentar em cada aluno.

3.3. Modelos de tutoria

A tutoria pode desenvolver-se segundo seis formas distintas: em grupo, individualmente, de forma técnica, para a diversidade, para práticas em empresas e sob a forma de co-tutoria (Arnaiz & Isús, 1997). No primeiro modelo, segundo Alcina (2004), o professor tutor encarrega-se por proporcionar as actividades que os alunos desenvolverão. As finalidades da tutoria de grupo prendem-se com o desenvolvimento de capacidade de

³⁵ O EA foi introduzido pelo DEB no ano lectivo 1997/98 no contexto do Projecto da Gestão Flexível do Currículo. Segundo o despacho-normativo n.º 9590/99 lançou-se um conjunto de iniciativas que pretendiam *promover uma mudança gradual nas práticas de gestão curricular nas escolas do ensino básico, com vista a melhorar a eficácia da resposta educativa aos problemas surgidos da diversidade dos contextos escolares, fazer face à falta de domínio de competências elementares por parte de muitos alunos à saída da escolaridade obrigatória e, sobretudo, assegurar que todos os alunos aprendam mais e de um modo significativo*.

relacionamento, o favorecer a integração dos alunos num grupo, a coesão do mesmo, o clima de cooperação e participação, o estabelecimento de canais de comunicação e de relação entre grupos distintos, a coordenação das sessões de avaliação de cada grupo, a atenção aos movimentos associativos dos alunos e a coordenação das acções que se propagam desde as diferentes áreas educativas (Arnaiz & Isús, 1997). A tutoria individual tem lugar a partir de uma entrevista pessoal com um aluno ou a sua família. A entrevista estabelece uma comunicação afectiva que ultrapassa a mera relação de transmissão de conhecimentos que a própria instrução académica tem incitado (Alcina, 2004). Os objectivos deste modelo tutorial são: auxiliar o estudante a conhecer-se e a aceitar-se; promover uma reflexão ponderada sobre os traços essenciais da personalidade do aluno (hierarquia de valores, critérios pessoais e capacidade crítica); ajudá-lo a tomar consciência das suas dificuldades, necessidades afectivas, segurança e independência; coordenar o conjunto de juízos e observações que os professores têm sobre cada aluno; assegurar e orientar os fenómenos de aprendizagem e a eleição de vários critérios; favorecer e desenvolver estratégias eficientes para a tomada de decisões (Arnaiz & Isús, 1997). As tutorias técnicas são de responsabilidade de professores que não foram designados tutores de nenhum grupo de alunos (Arnaiz & Isús, 1997). Já a tutoria da diversidade supõe que o tutor encarre cada aluno com as suas capacidades e ritmos de aprendizagens particulares, enquanto que as tutorias de práticas em empresas se remetem para a formação profissional e a co-tutoria incide na presença de outro professor com o intuito de auxiliar o tutor titular (*Ibidem*).

3.4. O professor tutor: perfil, funções, competências e qualidades

Segundo Torres (1991), os tutores desempenham uma função imprescindível no processo orientador, sendo indivíduos pertencentes à comunidade educativa que trabalham de forma mais próxima dos alunos. Para García (2004), um tutor protege, medeia aprendizagens inovadoras, guia o desenvolvimento pessoal, orienta e facilita na solução de conflitos escolares, sociais e familiares. Segundo Philippe Rosinski, este profissional tem *uma paixão para ajudar as pessoas a crescerem e a serem mais bem sucedidas. Uma capacidade para escutar sem julgar. E acrescentaria: o empenhamento em ajudar as pessoas a cuidar tanto de si como dos outros* (Rego *et al.*, 2007:47). Assim, numa instituição educativa, como a EP ou um CEP, a tutoria deve integrar o propósito basilar de que um indivíduo não existe sem o outro, sendo na plenitude da realização do desígnio do outro que o primeiro se afirma enquanto pessoa (Rego *et al.*:2007). Embora todos os professores estejam envolvidos na acção tutorial, um deles tem de coordenar todo o processo, de forma múltipla (envolvendo professores, família, equipas externas). Para Alcina (2004), cada grupo de alunos deve ser orientado por um tutor, cabendo a este dinamizar as actividades tutoriais do grupo docente que está envolvido em cada turma. Por esta razão, o profissional deve possuir a capacidade de liderança, de democracia e, também, ser capaz de trabalhar em conjunto para efectuar projectos e programas. O tutor deve revelar, ainda, um conjunto de competências, como a empatia, o equilíbrio emocional, ser sociável, capacidade de aceitação e de conhecimento das características da idade evolutiva dos alunos, entre outros. Salientamos, ainda, que o

verdadeiro tutor comporta no seu perfil duas dimensões – o ser e o saber – que, embora distintas, se complementam e integram (García Nieto *et al.*, 1990).³⁶

Segundo Belloni (2001:83), o professor tutor desempenha a função de *parceiro (...) no processo de construção do conhecimento (...), orienta (...) nos (...) estudos (...), esclarece dúvidas e explica questões (...); em geral participa nas actividades de avaliação*. As funções do tutor podem ser divididas em dois grupos, sendo o primeiro, as gerais, e, o segundo, as específicas (que se relacionam com os alunos, com os professores e com os pais), (Serranos García & Olivas Bravo, 1989; Castillo Arredondo *et al.*, 2003). As funções gerais são: auxiliar os alunos a encontrar os seus valores, interesses, motivações, capacidades e a assumir as dificuldades; ajudar na tomada de decisão; contribuir na integração e animação de projectos; auxiliar nas aprendizagens, vigiando a conformidade e execução dos programas; dinamizar a coordenação e cooperação entre o grupo, a instituição educativa e a família; coordenar reuniões de avaliação; actualizar os pais ao nível pedagógico; estruturar actividades escolares e extra-escolares; ser responsável no âmbito administrativo. Para com os alunos, é tarefa do tutor: conhecer problemas de cada um; promover a sua integração na turma e restante comunidade; colaborar na personalização do processo de ensino-aprendizagem; acompanhar a aprendizagem para encontrar possíveis obstáculos, para aplicar estratégias educativas eficazes e adequadas; dirigir a avaliação e assegurar o progresso; beneficiar na maturação vocacional, na orientação educativa e profissional; instigar o desenvolvimento de atitudes participativas no grupo; advertir em relação aos resultados académicos de forma pontual; comunicar ao grupo os recursos e actividades de interesse para desenvolver afeições e habilidades variadas. No que respeita às funções específicas do tutor, para com os professores, este deve: dirigir e adaptar as programações; coordenar a avaliação efectuada pelos professores de cada turma; facultar linhas de acção com outros tutores; cooperar na execução dos objectivos educativos; informar as opiniões e dificuldades do grupo, sugerindo objectivos específicos e comuns. Em relação aos papéis desempenhados pelo tutor face aos pais, destacam-se: facilitar a relação instituição educativa-família; auxiliar os pais no progresso do aluno e implicá-los nas actividades; informar os pais sobre temas que interfiram na educação, sobre a estruturação e decisões que se tomem e acerca das faltas, incidentes ou castigos que se apliquem.

O professor tutor deve definir os objectivos para a orientar o aluno e partilhá-los com ele para adequar oportunidades e tornar eficiente a actividade orientadora (pessoal). Esta deve ser antecipada pelo tutor num ambiente de distensão, consideração e confidencialidade, encarando o aluno directamente, estando atento e apreciando as suas alegações e respeitando o ritmo de trabalho e de autonomia, aspectos essenciais para

³⁶ García Nieto *et al.* (1990:13), destaca na dimensão ser os seguintes aspectos: *afectuoso sem ser sobreprotector; educador sem deixar de ser amigo; amigo sem deixar de ser educador; tolerante sem ser débil; compreensivo sem ser ingénuo; atento sem ser aborrecido; vigilante sem ser polícia; confidente sem ser intrometido; valente sem ser agressivo; livre sem fugir do compromisso; seguro sem ser arrogante; juvenil sem deixar de ser adulto*. Relativamente à dimensão do saber no tutor, os mesmos autores ressaltam as ideias que se seguem: *ajudar sem substituir nem anular; esperar sem desesperar; impor e exercer autoridade sem ser autoritário; inquietar sem chegar a angustiar; educar evitando manipular; sugerir sem ter que impor; exigir sem ter que castigar; quando se deve falar sem ignorar quando é necessário calar; viver a inquietude e contradições do jovem de hoje, esperando a segurança de amanhã; curar a ferida causando a menor dor; valorar sem chegar adular; educar sem renunciar a ensinar*.

desenvolver a sua personalidade.

Neste seguimento, e partindo de Aretio (2001), existem três variantes no que toca às funções assumidas pelo tutor: a função académica (inerente ao aspecto cognitivo e relacionada com a transmissão do conteúdo à transposição didáctica e ao esclarecimento de dúvidas), a função institucional (métodos administrativos e formação académica do tutor) e a função orientadora (aspectos afectivos e motivacionais do aluno). Acrescentamos a tudo isto, o facto de o professor tutor dever motivar a (re)construção do conhecimento para promover a adopção de uma postura investigativa e crítica face aos conhecimentos leccionados nas diversas disciplinas/áreas, bem como articular a teoria com a prática, direccionar as discussões e sintetizar o conteúdo e as actividades. Na opinião de Castillo Arredondo *et al.* (2003), o tutor, para além de dever ser um óptimo comunicador, deve apresentar-se como uma figura cativante, estimuladora e acolhedora.

Para que o professor tutor cumpra todos os seus papéis é fulcral que a sua formação³⁷ seja composta por uma parte teórica e outra prática, dado que uma se complementa à outra e, juntas, sustentam um trabalho mais eficaz. Para além disso, deverá também ter consciência da necessidade de constante renovação e construção de conhecimento, devidamente sustentado. Deste modo, e considerando Torres (1991), a formação do tutor deve insistir no desenvolvimento de capacidades que correspondam à acção tutorial. Por assim dizer, deve possibilitar o relacionamento entre alunos, respectiva família e professores, conhecer a(s) turma(s) de que é tutor, incluir distintos elementos curriculares no processo de aprendizagem e de desenvolvimento dos alunos e detectar situações problemáticas da aprendizagem, integração grupal e desenvolvimento evolutivo dos alunos. Contudo, algumas das qualidades referidas por professores-tutores mais difíceis de aprender, são: *simpático, agradável, comunicativo, competente, compreensivo, paciente, dinâmico, (...) com sentido de humor, equilibrado, educado, saber escutar, trabalhador, responsável, observador, objectivo*, que se podem resumir à *competência e capacidade para saber observar, compreender e comunicar* (Torres, 1991:19).

Todavia, o professor tutor *não tem que ser um especialista em orientação* (Castillo Arredondo *et al.*, 2003:116/117). Caso a finalidade do docente seja a educação dos seus alunos, a sua acção converte-se num momento de afluência entre docência e orientação, já que o papel desempenhado pelo tutor se estrutura na sua acção educativa. A este propósito, Castillo Arredondo *et al.* (2003), defendem que não são necessárias características excepcionais inerentes ao professor tutor, mas é importante saber escutar e ser receptivo, com o intuito da acção tutorial, que seguidamente melhor explicitamos, possibilitar o sucesso de todos os seus intervenientes.

³⁷ Na sua formação, o tutor deve desenvolver competências, primeiramente, como a capacidade de estabelecer relações, posteriormente, auxiliar o conhecimento de recursos e técnicas adequadas para desenvolver actividades que lhe são próprias e, por fim, revelar conhecimento na planificação curricular global do nível educativo dos seus alunos.

3.5. Acção tutorial

Segundo Alcina (2004), a acção tutorial reverte-se no conjunto de actividades educativas desempenhadas pelos professores. O seu objectivo final é otimizar o desenvolvimento dos alunos nas diversas áreas, isto é, educar para a vida, pois a acção tutorial deve estar ligada a toda a acção educativa, desenvolvendo-se a todo o momento. Assim, é importante que tenha início na fase infantil, já que, dessa forma, se poderá construir uma base mais sólida para as etapas seguintes, permitindo o alcance dos objectivos inerentes ao processo. Para García Nieto *et al.* (1990), a acção tutorial deve visar o auxílio e a orientação de cada aluno na formação humana e na formação escolar, com o intuito de ajustar o desenvolvimento e o potencial das diversas áreas (humanas, escolares e sociais) que abarcam a formação, informação, prevenção e ajuda na decisão.

3.5.1. Planificação, programação e avaliação da acção tutorial

Na perspectiva de Lázaro & Asensi (1989), a acção tutorial estrutura-se em quatro etapas fundamentais, nomeadamente: 1) planificação (constituição de objectivos e recursos pessoais, materiais e organizativos); 2) programação (estipulação de tempos e actividades, distribuição de funções); 3) concretização de actividades (metodologias e instrumentos); 4) controlo e avaliação (recorrendo-se a instrumentos e *feedbacks*).

A planificação da acção tutorial é *uma sequência ordenada de acções em torno de um fim* (Castillo Arredondo *et al.*, 2003:209) que se pretende alcançar – o progresso, a evolução e o desenvolvimento de cada um nas dimensões académica, pessoal e profissional. Por isso, e para que as actividades de tutoria sejam eficazes, convém que o tutor as planifique, considerando, segundo Torres (1991), cinco etapas distintas, nomeadamente: a fase prévia ou de sensibilização, de planificação, programação, realização e, para terminar, de avaliação. Relativamente à programação de modo mais individualizado, importa definir os três passos a seguir para a acção tutorial: delinearem-se os objectivos que se visam atingir, apresentar actividades que possibilitem realizá-los e efectuar uma avaliação que considere os objectivos programados, as actividades, os recursos, os indivíduos implicados na programação e a própria avaliação.

Para que tudo resulte, a planificação deve ser efectuada tendo em conta o contexto específico no qual decorrerá a acção tutorial e desenvolver-se visando todas as suas possibilidades, recursos e indivíduos. É também fulcral que o plano mencionado seja flexível, sujeito de forma constante a revisões, mediante as várias avaliações efectuadas ao longo do processo e deve planear-se sempre algo que seja na realidade concretizável. De modo mais particular, o tutor deve considerar o tipo de alunos que possui (faixa etária, sexo, entre outros) e o nível socioeconómico das famílias. Assim, *não se trata tanto de programar sobre o que deve ser mas antes sobre o que pode ser* (Torres, 1991:117).

No que concerne à programação tutorial, salientamos que esta se torna imprescindível, sendo os principais protagonistas os professores tutores e os coordenadores, revelando-se fundamental, nesta fase, atender à preparação de cada professor tutor, às características individuais que distinguem cada aluno, contexto envolvente e situação, para que os benefícios da tutoria se manifestem (Baudrit, 2009).

Finalmente, a avaliação é uma etapa fundamental da acção tutorial (que não deve ocorrer apenas na fase terminal), pois, como afirma Castillo Arredondo *et al.* (2003), confirma se a função tutorial se encontra a satisfazer os intervenientes, para além de melhorar o processo, redireccionar acções e opções, tomando ou alterando-se tomada de decisões. Contudo, nada invalida a ocorrência de possíveis dificuldades em todo este fenómeno.

3.5.2. Técnicas mais comuns de acção tutorial

Das diversas técnicas utilizadas na acção tutorial destacamos algumas por auxiliarem, de forma mais eficaz, o tutor. Neste grupo, englobamos o questionário, a entrevista, a observação sistemática, o sociograma e as técnicas de grupo. O questionário reverte-se num instrumento cuja finalidade é recolher informação de um número elevado de indivíduos relativamente a um determinado assunto; trata-se, portanto, de um conjunto de questões sobre uma problemática/circunstância que é o objecto de investigação. Existem distintos tipos de questionários, os descritivos (definem a situação a estudar) e os explicativos (investigam uma ocorrência), dependendo da sua finalidade. Ao recorrer a esta técnica, o tutor deve considerar que, no seu preenchimento, o aluno pode não ser sincero, colocando em causa os dados recolhidos e consequente análise.

A entrevista tutorial, na qual a comunicação constitui um factor essencial, resume-se a uma conversa organizada para entender um comportamento ou clarificar opções de um problema/situação. Esta técnica possui diversas finalidades, mas, os tutores, recorrem a esta estratégia, com o intuito de recolher informação, aconselhar os seus alunos, encontrar uma solução para uma problemática e auxiliar o aluno na tomada de decisão. Para tal ser mais eficaz, deve ser efectuada aos alunos e aos pais/encarregados de educação. *A entrevista é uma técnica insubstituível e de todo necessária no conhecimento de uma pessoa*, pois tendo em consideração que ocorre de forma directa, oferece um conhecimento superior, em relação a outras técnicas, não apenas por aquilo que o entrevistado diz, mas, também, pelo que manifesta (García Nieto *et al.*, 1990:32). Os mesmos autores ressaltam alguns aspectos que podem garantir a eficácia das entrevistas, como o entrevistado, o entrevistado e o conteúdo da entrevista tutorial. Acrescentamos que este método é essencial para o desenvolvimento da acção tutorial, pois auxilia o tutor no desempenho das suas funções, a trilhar o melhor caminho a percorrer por cada criança (Torres, 1991), sendo um método valioso para a compreensão do aluno. Segundo Castillo Arredondo *et al.* (2003), a entrevista possui um carácter flexível e permite criar um clima de confiança.

A observação sistemática,³⁸ consiste numa série de controlo e exigências numa habilidade que todos os indivíduos exercitam quotidianamente. É um instrumento utilizado num contexto natural e pode servir para

³⁸ Deste tipo de recolha de dados destacamos as seguintes características: deve respeitar os princípios de sistematicidade e continuidade; cabe ao observador aperceber-se da forma como é produzida, de modo normal e espontâneo; está condicionada pelos objectivos do professor; trata-se de um registo selectivo do observado; as condutas a observar são inúmeras e podem ser classificadas mediante o interesse do professor. Durante a observação é necessário planificar-se o que se pretende, distinguir metodicamente o que é fundamental do que é acessório, o observador tem de compreender a totalidade e deve ser um processo objectivo.

uma primeira exploração e para ajudar a interpretar dados recolhidos através de outras técnicas. Aliás, na perspectiva de García Nieto *et al.* (1990:37), dado que convém que a tutoria tenha em atenção o conhecimento inerente a um, revela-se fulcral fazer-se uma observação de cada indivíduo, até porque tal *está na base de todas as actividades educativas e didácticas do professor, constituindo o fundamento de toda a teoria orientadora*. Inerente à observação, encontram-se uma série de outras técnicas.³⁹ Para Torres (1991), existem algumas limitações inerentes a esta metodologia como a dificuldade em ser um instrumento objectivo, a sua elaboração e consequente interpretação. Por outro lado, e para o mesmo autor, a observação é um recurso simples para a obtenção de dados dos alunos quando estes se encontram inseridos no seu ambiente habitual, permitindo aos observadores conhecerem as suas condutas verdadeiras face às diversas situações. Além deste aspecto, possibilita obter dados que não são possíveis de conseguir por outros meios, reduzem ou anulam a espontaneidade de cada aluno, pelo que acaba por completar informação adquirida por outras vias. No que concerne à tutoria, a observação desempenha um papel imprescindível, uma vez que permite observar atitudes, personalidades, interesses e mesmo a sociabilidade de cada aluno, levando o tutor a construir um conhecimento mais completo dos estudantes. Com os dados recolhidos por esta técnica, o tutor pode traçar a sua acção tutorial de modo mais preciso, verificando, contudo, e, de forma constante, a evolução de cada um. Todavia, e não invalidando este método, defendemos que a observação, por si só, não se revela suficiente para conhecer integralmente o aluno.

O sociograma⁴⁰ resume-se a um conjunto de procedimentos de observação e análise de relacionamentos intergrupais que se expressam numa série de índices e esquemas gráficos. Esta técnica permite medir e descrever a estrutura dos relacionamentos socioafectivos inerentes a grupos diminutos. O sociograma consiste em pedir aos membros de um grupo que designem com que companheiros não desejariam encontrar-se numa dada actividade. As funções desempenhadas podem ser descritivas (descrevem a estrutura do grupo, indivíduos mais influentes, relacionamentos) ou explicativas (relacionam aspectos da estrutura global com outros – valores, preferências e relação entre solidariedade e obediência às normas estabelecidas).

Castillo Arredondo *et al.* (2003), referem ainda as técnicas de grupo como das mais utilizadas no âmbito tutorial. Nestas incluem-se práticas como a assembleia, a mesa redonda, o *phillips 6X6*, o turbilhão de ideias e o *role playing*.⁴¹

³⁹ Destas técnicas ressaltamos: o registo anecdótico (registo breve por escrito dos diversos incidentes mais significativos do historial do aluno), a lista de controlo (relação de características categorizadas que servem para comprovar a ausência/presença dessas características) e a escala de estimação (possibilita efectuar a estimação qualitativa e quantitativa que indica a intensidade gráfica ou numérica), (García Nieto *et al.*, 1990).

⁴⁰ Esta técnica é aplicável em grupos cujos membros se conhecem bastante bem, as questões centram-se em critérios específicos e as respectivas respostas contemplam o possível.

⁴¹ Na assembleia, reúne-se todo o grupo para dialogar e expressar as ideias de um tema, facilitando a participação e pretendendo fomentar-se a coesão grupal. Na mesa redonda constitui-se um pequeno grupo de especialistas de um tema, mas com pontos de vista distintos, esperando-se que os intervenientes/assistentes sejam capazes de construir opiniões pessoais. O *phillips 6X6* é uma técnica utilizada com um grupo maior, subdividindo-o por agregados de seis pessoas, que no decorrer de seis minutos se juntam para explorar um assunto expondo as suas ideias a fim de encontrarem uma solução; objectiva-se promover a participação de todos os intervenientes e fomentar a capacidade na tomada de decisões. No turbilhão de ideias são solicitadas todas as ideias de um tema, para que se encontrem novos pensamentos, promovendo a criatividade, a originalidade e a verificação de que dado um

Face ao leque apresentado no que respeita a técnicas possíveis de utilização na acção tutorial, salientamos que não consideramos uma técnica melhor que outra, dado que cada uma comporta consigo vantagens e desvantagens. Desta maneira, defendemos que a combinação de diversos métodos, consoante os casos, poderá resultar num trabalho mais congruente, pois a análise, e posterior avaliação, efectuada pelo tutor, será mais completa e assente em mais dados anteriormente recolhidos.

3.5.3. Possíveis dificuldades na realização da acção tutorial

A função tutorial não está, na verdade, e tal como já referimos, isenta de possíveis dificuldades. Desta forma, torna-se deveras essencial que o docente se muna de estratégias/soluções que possam auxiliar no ramento da qualidade educativa. Para Serranos e Olivas (1989:14), existem seis áreas distintas de dificuldades com as quais o tutor se pode deparar na execução da sua actividade, designadamente, 1) no que concerne à acção tutorial (quando não se encontra bem delimitada; a falta de local próprio, de tempo ou de planificação; a conciliação num único indivíduo da autoridade e disciplina da acção docente com a compreensão da acção tutorial), 2) em relação ao tutor⁴² (momentos nos quais os docentes concedem mais importância à instrução dos alunos do que à sua educação, focando-se somente na instrução pela pressão causada pelas famílias e sociedade; a falta de preparação; dificuldades pessoais para ser tutor), 3) relativamente ao aluno (caso surja dificuldade em conhecer a personalidade humana, em solucionar determinadas problemáticas e em encontrar-se com os alunos cujos problemas excedem, por vezes, a acção tutorial), 4) no que respeita aos professores (se existir carência de cooperação entre os tutores; desconhecimento e desinteresse pela acção tutorial e ausência de trabalho em equipa), 5) no que toca aos pais (quando atribui mais importância à instrução dos seus filhos; falta de interesse e colaboração; atitude menos positiva em relação à instituição educativa), 6) por fim, relativamente à instituição educativa em causa (se houver carência em apoio e interesse por parte da direcção/gerência; ausência de planificação do processo na instituição).

problema/situação é possível encontrar várias soluções. No *role playing* é solicitado aos intervenientes que assumam uma posição numa hipotética história, que poderá retratar a realidade, pretendendo-se compreender uma problemática que pode estar a afectar o grupo, ou incitar uma vivência comum.

⁴² A acção tutorial revela-se num processo mais dificultado quando existe um distanciamento e formalismo do professor tutor para com os alunos, ou mesmo, um negativismo, sentido de desilusão e desconfiança e a própria falta de estabilidade e equilíbrio por parte do orientador (García Nieto *et al.*, 1990).

Capítulo 4: Teoria das Representações Sociais

Recorremos à noção de RS, para analisar o quotidiano dos professores (recursos utilizados, importância atribuída ao EA e à tutoria). Existem requisitos fundamentais para estudar as RS's, nomeadamente, a sua afirmação como um modelo teórico de análise capaz de salientar a intersecção entre dimensões psicológicas e socioculturais na actividade dos sujeitos de significação e acção sobre a realidade social (Jodelet,1984; Franco,2004).

4.1. Génese das representações sociais

Durkheim, primeiro sociológico a postular a existência de um tipo especial de produções mentais sociais, inseriu-as nas RC's (Jodelet,2001), mas foi com Moscovici, um dos *pais fundadores da psicologia social europeia*, que o estudo das RS's, reassumiu o conceito ampliando a sua análise (Jesuino,2000). O termo proposto por Durkheim tentava diferenciar representação individual de RC. Com *La Psychanalyse, son image, son public* (1961), atribuiu-se mais importância a esta questão, embora, somente nos anos 80, tenha alcançado o seu auge, nomeadamente, no Brasil (Arruda,2002). Para Moscovici (1961), as RS's, assentavam no senso comum e formulavam-se através de interacções que um indivíduo estabelecia, relação limitada, dado que uma interacção poderia originar representações diferentes, mediante o ambiente. As RS's não se restringiam apenas à hierarquização de imagens e conceitos ao nível intelectual, possuindo uma característica que as distinguia, pois permitiam alterar o contexto (*Ibidem*). Neste sentido, Moscovici, diferencia *representação de imagem* (a *imagem* é passiva, pretendendo captar o objecto; a *representação* é activa, acrescentando à anterior a reconstrução do objecto captado), edificando-se, as RS's, numa *espécie de propriedade mista, que permite passar da esfera sensorial motora à cognitiva, bem como da consciência das dimensões do objecto percebido à distância* (Ramos,2003:71). Moscovici, perspectivou três circunstâncias sociais de realização das RS's que esclarecem a interacção entre relações sociais e RS's: *dispersão da informação, pressão para a inferência e focalização*.⁴³

⁴³ O primeiro, salienta a discrepância, quantitativa e qualitativa, entre a informação disponível e a informação imprescindível à compreensão de um problema/objecto. A *pressão à inferência* tem origem na necessidade de respostas aceleradas face às solicitações, transformando a natureza das próprias apreciações. Para Vala (1996, citado por Silva,2003:83), isto é possível devido à urgência em actuar, tomar decisões, adquirir reconhecimento ou a aprovação dos outros, pois, *tal facto exige que os indivíduos e os grupos disponham de recursos que lhes permitam produzir uma opinião não só rápida mas também conforme às suas estratégias*. A *focalização* estrutura-se em função de interesses e implicação dos sujeitos, recursos educativos, interesses profissionais ou ideológicos. Para Moscovici (1960, citado por Martins *et al.*,2008:31), esta forma, visa, principalmente, *pôr em relevo perspectivas conformes com as preocupações do indivíduo ou do grupo marcadas pelos valores, afectos, posição social, hábitos, tradição, história*. Em suma, todas estas componentes esclarecem a interacção vincada que existe entre relações sociais e RS's.

4.2. Definição conceptual de representação social

Para Moscovici (citado por Lima,s/d:2), as RS's são *categorias de pensamento através das quais determina a sociedade elabora, expressa, explica, justifica ou questiona a sua realidade*. Jodelet (1984:361/362), acrescenta que a RS é *uma forma de conhecimento específico, o saber de senso comum, do qual os conteúdos manifestam a operação de processos generativos e funcionais socialmente marcados (...); designa uma forma de pensamento social. As representações são modalidades de pensamento prático orientados para a comunicação, a compreensão e o domínio do meio ambiente social, material e ideal*. As RS's são, portanto, *uma forma de conhecimento socialmente elaborada e partilhada em que o objectivo final é a construção de uma realidade comum*, permitindo a identificação do grupo (*Idem*:3). Assim, e como Minayo (1994:108), defendemos que as RS's *se manifestam em palavras, sentimentos e condutas e se institucionalizam (...)*. Sua mediação privilegiada, porém, é a *linguagem, tomada como forma de conhecimento de interacção social*. Além disso, *a dimensão cognitiva, afectiva e social estão presentes na própria noção de representações sociais (...)*, trazendo à tona a *dimensão dos afectos* (Jovchelovitch & Guareschi,1994:20), contrariando uma epistemologia de indivíduo/objecto *puro*, centrado na visão sobre o relacionamento. Esta conjectura *recupera um sujeito que (...) constrói tanto o mundo como a si próprio* (*Idem*,1994:19), sendo as RS's um modo de decifrar a realidade do dia-a-dia. Não é, de facto, uma reprodução, mas estruturação e contém uma porção de autonomia e de produção individual ou colectiva (na comunicação), (Jodelet,1984; referido por Elzirik,1999).

Para Moscovici, sujeito e objecto não são funcionalmente distintos, eles formam um conjunto indissociável (Mazzotti,2002:17), resultando o objecto pensado e falado da actividade humana, réplica interiorizada da acção. Vala (2000), compreende, assim, as RS's como um reflexo do exterior, dado que toda a vida o indivíduo constrói a sua realidade conceptual mediante reflexões dos objectos e interacções. O objectivo das RS's é, sobretudo, a representação de algo, existindo três critérios para definir o seu sentido – o quantitativo, o genético e o da funcionalidade.⁴⁴ As RS's também possuem origem a partir da linguagem, comunicação, permuta e contacto, da mesma forma que nas sociedades onde são formadas.⁴⁵ Contudo, Jodelet (1998) descreve as RS's como complexas com difícil aceitação e transmissão.⁴⁶ Ultimamente, a noção de RS asso-

⁴⁴ Para uma representação ser social, quantitativamente, é necessário partilhá-la pelos indivíduos. Quanto ao genético, as RS's ocorrem nas interacções de um grupo social, vendo espelhada a sua situação social, projectos, problemas e estratégias. O critério da funcionalidade define o sentido das RS's, cedendo um roteiro funcional de acção e comunicação ao grupo (Vala,2000).

⁴⁵ As instituições sociais, redes e meios de comunicação participam na elaboração das RS's, permitindo a influência das mesmas, pelo que os fenómenos de comunicação integram esquemas de criação das RS's, sendo possível identificá-las nos seus discursos, comportamentos e produtos da cultura de massa. Os meios de comunicação permitem a compreensão de formação e circulação das RS's; *é com as práticas socioculturais e com a comunicação de massa que o estudo das representações sociais mantém as relações mais significativas* (Sá,1998:43).

⁴⁶ Existe dificuldade na construção científica das RS's por a teoria ser *multiforme, controvertida ou excessivamente valorizada e por isso mesmo com frequência mal apreciada* (Jodelet,1998:9). Embora estes processos sejam pouco confusos, fugidios, multifacetados, dinâmicos e presentes em inúmeras instâncias da interacção social (Jodelet,2001), a sua onnipresença é consensual, já que estariam *espalhados por aí, na cultura, nas instituições, nas práticas sociais, nas comunicações interpessoais e de massa e nos pensamentos individuais* (Sá,1998:21), sendo a sua observação algo natural. As RS's circulam nos discursos, materializando-se em condutas (Jodelet,2001).

cia-se a investigações de diversas áreas, desde a psicologia, sociologia, música e antropologia à filosofia.

4.2.1. A representação social como produto e como processo

Moscovici (1978), distinguiu a representação como produto e como processo: o primeiro, *contribui para a construção de modelos interpretativos da realidade e o segundo para a dinâmica de significação da realidade* (Ramos,2003:79). Contudo, as RS's podem ser, simultaneamente, produto e processo, sendo complicado dissociá-los (Moscovici,1978). Quanto à constituição das representações como produto, pressupõem-se três dimensões – a atitude, a informação e a representação. Enquanto processo, as RS's, dependem da dialéctica objectivação e ancoragem (como dos seus desdobramentos – núcleo central e sistema periférico), mecanismos intrínseca e socialmente relacionados.

A objectivação permite a materialização de um esquema conceptual, atribuindo uma imagem a um objecto real (Moscovici, citado por Castro,2002:27), cristalizando-se mediante um procedimento figurativo-social e que passa a compor o núcleo central de uma representação, posteriormente evocada, realizada e disseminada. Este núcleo estabelece o elemento essencial da representação, delimitando o seu significado, auxiliando a sua estruturação interna, e, elaborando-se pela natureza do objecto, sistema de valores e normas sociais do grupo. No núcleo central, as RS's solidificam-se, pela conexão de pensamentos. A teoria do núcleo central pressupõe uma consequência metodológica essencial, pois convém investigar uma RS do início, procurando encontrar elementos do seu próprio núcleo central (Abric,2003). O conhecimento de um conteúdo não é suficiente, sendo o que atribui importância à estruturação, significação lógico-semântica e sentido do mesmo; além de dois conteúdos semelhantes poderem equivaler a duas RS's distintas (*Ibidem*). A objectivação é constituída por três etapas – construção selectiva, esquematização e naturalização (Moscovici,2003). A selecção e esquematização vão penetrando no meio social sendo a sua origem colectiva, o seu carácter social que se vai perdendo na consciência, gera a *naturalização*, que, para Moscovici (1960; citado por Martins *et al.*,2008:32), *assume toda a sua significação na medida em que confere uma realidade plena ao que era uma abstracção*. Tornando-se o abstracto concreto e a percepção, realidade; ficando equivalentes a realidade e os conceitos: *a cada palavra corresponde um objecto e cada imagem tem a sua contrapartida na realidade* (Ibáñez,1998; citado por Vala & Monteiro,2006:467).

A ancoragem, mediadora e implementadora das RS's, permite integrar cognitivamente um objecto no sistema de pensamento social pré-existente, pelo que o indivíduo necessitará de referências para tratar a informação recolhida no meio social, utilizando esquemas e experiências anteriores (Moscovici,2003). A ancoragem, precedente à objectivação, origina-se na parte operacional do núcleo central e na sua efectivação, consoante a apropriação individual e personalizada pelos indivíduos que compõem grupos sociais diferenciados. Reside no processo de inclusão cognitiva do objecto representado para um sistema de pensamento social existente e para as alterações subentendidas nesse processo. Abric (2003), de acordo com Mazzotti (2002:22), salienta cinco funções da ancoragem: a efectivação do núcleo central em modos ancorados no real; a regulação; a prescrição de comportamentos; a protecção do núcleo central e as modulações individualizadas. A ancora-

gem refere a função social das representações e sua eficácia social, pois, para Moscovici (1961), citado por Vala & Monteiro (2006:474), *se a objectivação explica como os elementos representados de uma teoria se integram enquanto termos da realidade, a ancoragem permite compreender a forma como eles contribuem para exprimir e constituir as relações sociais*. As RS's congratulam significações que possibilitem a ancoragem da acção e atribuição de sentido a acontecimentos, comportamentos, pessoas, grupos, factos sociais, pelo que uma RS é *um código de interpretação no qual ancora o não familiar, o desconhecido, o imprevisto* (Idem:474). Na sua função de integração do que é novo, a ancoragem pode funcionar como elemento de conservação, como, ao contrário, o ponto de partida para a inovação de novas representações e formas de relação social. Assim, a ancoragem é *um processo de redução do novo ao velho e reelaboração do velho tornando-o novo* (Idem,2006:475). Para Jodelet (1984), por um lado, existe o seu carácter autónomo e criador da RS, e, por outro, a sua dualidade. Jodelet (1984; citada por Martins *et al.*,2008:32), caracteriza a ancoragem como *enraizamento social das representações e do seu objecto ou integração cognitiva do objecto representado num sistema de pensamento pré-existente*. Segundo Abric (1994; citado por Vala & Monteiro,2006:484), as RS's possuem duplo sistema de interpretações, o sistema central e o sistema periférico. O primeiro *é rígido, coerente e estável, é consensual, define a homogeneidade do grupo e está ligado à sua história colectiva (...)*. Ao sistema central cabe *determinar a organização da representação e gerar a significação dos elementos da representação*, enquanto que *os elementos periféricos são mais flexíveis, mudam, são sensíveis ao contexto, integram as experiências individuais e é neles que se manifesta a heterogeneidade do grupo*. Portanto, é possível a oposição entre o núcleo central e o periférico (Abric,2003). Segundo Fischer (1987:118/119) existem determinadas características referentes às RS's que se podem categorizar de acordo com quatro vectores ligados ao seu processo de formação e às suas funções psico-sociais: enquanto processo e enquanto processo relacional, a representação é um processo dinâmico de reconstrução da realidade; a reconstrução da realidade nas representações liga-se a processos de naturalização da mesma que objectivam simplificar a realidade, tornando-a lógica e retirando-lhe o carácter ambíguo. Em suma, *a teoria das representações sociais oferece um instrumental teórico-metodológico de grande utilidade para o estudo do pensamento e condutas de pessoas e grupos, uma vez que permite a compreensão dos sistemas simbólicos que afectando os grupos sociais e instituições, afectam também as interacções quotidianas na sociedade como um todo e/ou em determinados segmentos dessa sociedade* (Ramos,2003:82).

4.3. Representações sociais – quais as suas funções?

As RS's estabelecem uma multiplicidade de funções. Não se manifestam somente como construções imaginárias do domínio simbólico, sobressaindo, também, pela sua utilidade quotidiana. Para Moscovici (2003), existem duas funções importantes: a convencionalização e a prescritiva. Na primeira, os diferentes elementos são localizados numa categoria e, depois, gradualmente, colocam-se num modelo partilhado por um conjunto

de sujeitos. Os elementos novos agregam-se ao modelo constituído e integram-se no mesmo. As coisas são assimiladas à realidade predeterminada por convenções que auxiliam na interpretação e distinção de uma mensagem, classificando-a como significante, relativamente a outras, ou como um acontecimento casual. A função prescritiva decreta o que deve ser pensado, impondo-se sobre os indivíduos, resultando as representações de elaborações e alterações que decorrem em sucessivas gerações e são partilhadas, influenciando a mente dos sujeitos. Para Silva (2003:84), as RS's como sistemas de interpretação, orientam a relação do indivíduo com o mundo e com os outros, assumindo quatro funções: *organização significativa do real, organização e orientação dos comportamentos dos indivíduos, comunicação e diferenciação social*.

Pelas suas relações com a linguagem, a ideologia, o imaginário social e pelo seu papel na orientação de condutas e práticas sociais, as RS's constituem elementos essenciais para a análise dos mecanismos que interferem na eficácia do processo educativo (Mazzotti,1994). Embora emergindo também como produto das interacções educativas, as RS's dos locais educativos nos actores constituem quadros de referência que orientam formas de envolvimento e de participação na acção educativa. Delas fazem parte todas as aprendizagens significativas no contexto escolar que operam sobre os objectos, os indivíduos e as situações, na intersecção das experiências pessoais e colectivas com factores de ordem institucional e cultural. O lugar que ocupam na estrutura mental dos sujeitos é o de uma instância mediadora entre os factores e as ideias, as intenções e as práticas (Mollo-Bouvier,1986; citado por Santiago,1993).

Ao valorizar a investigação no campo das RS's, aposta-se num progresso, pois separam-se, epistemologicamente, evoluindo e desenvolvendo, paradigmas das ciências psicossociais mais antigos (Franco,2004:170). Contudo, *torna-se (...) importante conhecer, compreender e agir no campo da representação social, respeitando a sua organização, quer dizer, a hierarquia dos elementos que a constituem e as relações que esses elementos mantêm, estreitamente, entre si* (Abric,2003:60/61). É essencial conhecer os emissores nas suas situações de subsistência, condição educacional e circunstância ocupacional para investigar as RS's. *É preciso ampliar esse conhecimento pela compreensão de um ser histórico, inserido em uma determinada realidade familiar, com expectativas diferenciadas, dificuldade vivenciadas e diferentes níveis de apreensão crítica da realidade* (Franco,2004:171).

4.4. Representações sociais e educação

Na educação, existem alguns estudos, onde as RS's são destacadas, evocando-as, alguns autores, somente para explicação dos resultados obtidos (Gilly,1989). Porém, as RS's têm interessado cada vez mais aos investigadores das ciências sociais e humanas, sendo visíveis recentes publicações. Ultimamente, interpreta-se a turma escolar como um sistema social interactivo constituindo uma articulação com as RS's. Como salienta Gilly (1989:382), *as representações sociais (...) são fruto de compromissos contraditórios, sob a dupla pressão de factores ideológicos e de restrições ligadas ao funcionamento efectivo do sistema escolar, e que o peso destas últimas parece tão mais forte que os indivíduos são directamente afectados ou implica-*

dos nas práticas quotidianas. Além disso, são inúmeros os desafios com que os professores se confrontam diariamente: educação das classes desfavorecidas, o papel da escola na ruptura da pobreza, insucesso escolar. Vários estudos⁴⁷ têm procurado uma melhor compreensão dos problemas.⁴⁸ Para que a pesquisa educacional possa ter maior impacto sobre a prática educativa precisamos adoptar um olhar psicossocial, de um lado, preenchendo o sujeito social com um mundo interior e, por outro lado, restituindo o sujeito individual ao mundo social (Moscovici, 1990). O estudo das RS's é uma via para alcançar esses objectivos, investigando-se a formação e o funcionamento dos sistemas utilizados para classificar pessoas/grupos, e interpretando-se acontecimentos. Devido às suas relações com a linguagem, ideologia e imaginário social e pelo seu papel na orientação de práticas sociais, as RS's constituem elementos essenciais na análise de mecanismos que interferem na eficácia do processo educativo. Destacamos pesquisas recentes que indicam a utilidade das RS's relacionadas com situações escolares: de que forma as representações da criança sobre as situações de comunicação com o adulto, determinam a maneira pela qual eles concebem o seu próprio papel e como se comportam cognitivamente; os fenómenos de formação do conhecimento assente em processos de selecção e reorganização da informação; a selecção de conteúdos de ensino, construção de manuais e planeamento das aulas.

⁴⁷ Para Alves-Mazzotti (1994), os professores tendem a atribuir fracasso escolar a condições sociopsicológicas do aluno e da sua família, livrando-se de responsabilidades sobre esse insucesso; os docentes tendem a interagir diferentemente com alunos sobre os quais formaram altas/baixas expectativas e os alunos de baixo nível socioeconómico. O autor atribui o fracasso escolar a causas internas, relacionadas com a falta de aptidão ou esforço, assumindo a responsabilidade pelo seu fracasso.

⁴⁸ Penin (1992) ressalta a importância da escola conhecer as representações sobre os alunos desfavorecidos e suas famílias. Nicolaci-da-Costa (1987), refere a tendência que existe para dar prioridade às pesquisas sobre o insucesso escolar, dando relevo às representações obtidas junto da escola e das famílias, deixando à margem o aluno. Destacamos, ainda, estudos realizados por Alves-Mazzotti (1994), que abordam a forma como as crianças de rua e crianças trabalhadoras encaram a escola, não sendo vista de forma positiva por nenhum dos grupos. Adorno (1991), investigou as representações de escola através das memórias de menores institucionalizados e concluiu que o abandono escolar era um facto inevitável.

Capítulo 5: Metodologia

Inserida nas ciências de educação, esta investigação visa conhecer as RS's de professores do 1º CEB e dos respectivos pais de alunos que usufruem de EA em EP, em CEP, ou em ambos, simultaneamente, para conhecermos os constructos sociais da cidade de Aveiro e arredores urbanos quanto a este tipo de apoio, bem como a possibilidade do professor exercer tutoria através da implementação do referido EA. Neste ponto, justificamos as opções metodológicas utilizadas, considerando as suas finalidades e as questões às quais tentámos responder, dada a metodologia ser a organização crítica das práticas da investigação (Pardal & Correia, 1995).

5.1. Questões de investigação

Face aos objectivos e às hipóteses enunciadas na Introdução, definimos, para esta investigação, algumas questões fundamentais, nomeadamente:

- O EA e a tutoria são processos que se identificam? Até que ponto?
- Que agentes educativos terão perfil para serem tutores? Pais, professores, ou ambos?
- Será a tutoria um modelo pedagógico a implementar desde o 1º CEB? De que forma?

5.2. Procedimentos de Investigação

A selecção de um método qualitativo ou quantitativo não ocorre aleatoriamente, sendo imprescindível definir-se, mediante a natureza do objecto em estudo e dos objectivos específicos (Bell, 2008). Para Tuckman (2005), o indivíduo questiona-se acerca do seu meio envolvente para entender a natureza dos processos que percepção e vivência, socorrendo-se de três vias: experiência, raciocínio e investigação. A última resulta da combinação das duas primeiras, de forma coerente e ordenada (*Ibidem*). A investigação pode ser, também, redutível, recorrendo à utilização de métodos analíticos quanto aos dados, para reduzir a desordem de processos e objectos, estabelecendo categorias conceptuais mais generalistas e entendíveis, pois *sacrifica, assim, alguns aspectos específicos e singulares associados aos objectos ou fenómenos individualmente considerados mas conseguem alcançar maior poder das relações gerais* (*Idem*:18).

Segundo Rongére (1975), referido por Pardal & Correia (1995), as abordagens quantitativas e qualitativas não se anulam nem se opõem; pelo contrário, complementam-se. Contudo, ambas analisam a realidade diferentemente; enquanto a abordagem qualitativa privilegia, na análise, a situação particular e as operações que não envolvem quantificação e medida, a quantitativa apercebe-se de causas de diferenças e semelhanças nos objectos de estudo, viabilizando sugestões de explicação (*Ibidem*).⁴⁹ Niero (1987), Castro e Bronfa-

⁴⁹ Considerando alguns autores, como Niero (1987), Castro & Bronfaman (1997), Perrone (1997), mencionados por Serapioni (2000), as abordagens quantitativas demonstram-se frágeis quanto a validade interior, pois, nem sempre é possível saber se medem o que

man (1997), Perrone (1977), enunciados por Serapioni (2000), consideram essencial contar com os dados obtidos nestes dois tipos de abordagem – quantitativa e qualitativa –, pois permitem garantir um razoável grau de validade externa e interna, possibilitando formular políticas e programas de intervenção concretos e adequados às particularidades de todos os sectores sociais onde pretendemos intervir. As abordagens quantitativas devem ser utilizadas quando já existe investigação suficiente sobre um assunto e, portanto, já se adquiriu um leque de conhecimentos suficiente acerca do mesmo. Assim, trata-se somente de verificar se esses conhecimentos têm validade noutras situações ainda não investigadas empiricamente (*Ibidem*). Se, pelo contrário, ainda não se desenvolveu um adequado conhecimento teórico e conceitual, ou não foram formuladas hipóteses precisas ou, até mesmo, não se sabe com clareza o que se procura, deve-se, segundo este autor, efectuar uma abordagem qualitativa, dado que a mesma facilita a descoberta de dimensões não conhecidas do problema, permite formular e comprovar hipóteses, possibilita emergir aspectos novos, descobrir novas conexões e explicar significados. Deve, também, ser feita uma abordagem qualitativa quando: a fonte directa dos dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal; pretendemos descrever algo; o investigador frequenta o local de estudo, preocupa-se com o contexto e entende que as acções podem ser melhor compreendidas, quando observadas no seu ambiente habitual de ocorrência, e em situação de contexto educativo, dado nestes locais, os investigadores estarem continuamente a questionar os sujeitos, para perceber *aquilo que eles experimentam, o modo como eles interpretam as suas experiências e o modo como eles próprios estruturam o mundo social em que vivem* (Psathas, 1973; referido por Bogdan & Biklen, 1994:51). No entender de Bell (2008), podemos aplicar o inquérito utilizando uma técnica qualitativa de recolha de dados – entrevista – quando está em causa a análise das percepções ou representações individuais, ou pode, também, utilizar-se uma técnica quantitativa – questionário – quando pretendemos obter um número de informações a um grande número de pessoas e, se necessário, quantificar os resultados. Em suma, as abordagens quantitativa e qualitativa não são antagónicas nem excludentes, podendo ser utilizadas como complementares, pois *a abordagem adoptada e os métodos de recolha de informação seleccionados dependerão da natureza do estudo e do tipo de informação que se pretende obter* (Bell, 2008:20).

5.2.1. Técnicas e instrumentos utilizados

Para elaborarmos os questionários e as entrevistas, efectuámos um pedido formal à Comissão Nacional de Protecção de Dados que foi deferido (Anexo I). Simultaneamente, pedimos autorização aos Conselhos Executivos, e respectivos coordenadores de Escolas dos dois agrupamentos e directores/gerentes/proprietários dos CEP abrangidos na amostra para a aplicação de ambos os instrumentos de recolha de dados (durante

pretendemos efectivamente medir. Todavia, são valiosas quanto à validade externa, dado que os seus resultados obtidos são generalizáveis para o conjunto de uma determinada população (estatística). Já as abordagens qualitativas, possuem bastante validade interna, focalizando as individualidades dos grupos sociais em estudo, mas, por outro lado, também se demonstram frágeis quanto à possibilidade de generalizar os resultados para toda a população.

Janeiro e Fevereiro de 2009). Posteriormente à aprovação formal, concedemos, aos inquiridos, uma Carta para a Obtenção do Consentimento Livre e Esclarecido para Investigação (Anexo II), documento com o qual concordaram, rubricando-o.

Para esta investigação questionámos professores do 1º CEB sobre a natureza das suas práticas educativas relativas ao EA e em algumas EP e CEP do distrito de Aveiro. Pretendíamos investigar a dimensão pública e privada na definição da problemática de tutoria dos professores deste nível de ensino e verificar se o EA potencializa a perspectiva axiológico-valorativa na linha de uma cidadania interventiva, capacidades e competências indispensáveis para a vida de cada um. Para tal, elaborámos dois questionários para os professores, ora das instituições públicas (Anexo III), ora das instituições privadas (Anexo IV). Efectuámos, também, entrevistas aos pais. Assim, desenvolvemos um documento (Anexo V) para seleccionar a população para a amostra das entrevistas e, simultaneamente, caracterizá-la. Este é composto por dois pontos, correspondendo o primeiro a uma breve identificação do entrevistado e o segundo ao(s) local(ais) onde o seu educando tem EA. Neste sentido, elaborámos um guião geral (Anexo VI), comum às distintas entrevistas efectuadas, expondo o estudo, seu âmbito e estruturação. Nesta sequência, preparámos três guiões específicos de entrevista – guião específico I (EA apenas em EP), guião específico II (EA apenas em CEP) e guião específico III (EA em EP e CEP) (Anexos VII, VIII e IX). Ao longo da investigação elaborámos, ainda, uma análise documental.

5.2.1.1. Inquéritos por questionário

São abundantes as descrições das vantagens de utilização de questionários (operacionalização, custos, obtenção de informação de um grande número de sujeitos comparativamente a outras técnicas), assim como das limitações técnicas construtivas (superficialidade, subjectividade, deseabilidade social das respostas dos inquiridos, situações artificiais criadas pelo investigador, colocação de questões em função da perspectiva do inquiridor), (Almeirão, 2001:106). Para Ghiglione & Matalon (2001), utilizamos o questionário para conhecermos uma variedade de comportamentos de indivíduos/grupo alargada, não sendo possível observar directamente. Também recorremos a esta técnica quando existe probabilidade de envolvimento pessoal pelo investigador com o objecto de estudo, pois, o inquérito transforma-se num método fiável para que a observação se torne o mais objectiva possível, revelando-se esta metodologia adequada quando pretendemos aferir informações de cariz social. O questionário pode estruturar-se de três modos: contendo somente perguntas abertas, apenas perguntas fechadas, ou ambos os tipos de perguntas. Segundo Ferreira (1986), optarmos por perguntas abertas ou fechadas é a primeira dúvida que ocorre quando formulamos questões em perguntas. Considerando a base teórica da metodologia de investigação, os objectivos de estudo e o tempo disponível para a concretizar, optámos por questionários com perguntas semi-abertas, já que, a partir desta modalidade, conseguiríamos obter informação quantitativa e qualitativa. Além disso, consideramos que administrar o questionário directamente, sempre que possível, é uma estratégia adequada. Atendemos, na construção do questionário, que este procurasse limitar o número de questões ao estritamente necessário para não cansar

o inquirido e daí resultar algum prejuízo na qualidade da informação recolhida. Assim que o instrumento ficou devidamente construído, aplicámo-lo em forma de pré-teste (pilotagem), para avaliar o seu formato, extensão, forma das questões apresentadas, sua compreensão, ordem, tipologia de respostas e duração no seu preenchimento. Com isto, tentámos extinguir eventuais falhas e proceder, atempadamente, à sua reorganização e sucesso na aplicação. Estes inquiridos não foram incluídos na amostra. Os dados obtidos pelo questionário final foram tratados estatisticamente pelo programa *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS, versão 14.0). Os instrumentos são constituídos por sete partes principais (identificação, EA, relação EA-professor(a), EP e CEP, relação EA-tutoria, relação EA-tutoria-professor(a) tutor(a) e avaliação do questionário), revelando-se todas elas essenciais para a caracterização da amostra e para alcançar os objectivos de investigação a que nos propusemos. No Anexo X, apresentamos os objectivos – gerais (conhecer práticas, respectivas frequências e opiniões face ao EA, razões para a frequência dos alunos neste tipo de acompanhamento, conhecer diferenças entre o EA das EP e dos CEP, identificar as representações que os docentes têm face à tutoria e ao professor tutor) e específicos –, os temas – gerais e específicos – e as respectivas questões elaboradas aos professores, de um contexto e de outro, através dos questionários.

5.2.1.2. Entrevistas

A entrevista, que para Ghiglione & Matalon (2001), pode ser directiva, semidirectiva e não-directiva, surgiu nesta investigação dirigida aos pais de alunos que usufruem de EA. Para tal, estabeleceu-se um contacto directo entre investigador-interlocutores, optando-se pelo modelo semidirectivo/semidirigido, pois, não foi uma entrevista inteiramente aberta, dado que, colocada uma questão, concedíamos liberdade ao entrevistado para responder como pretendesse, competindo ao entrevistador ir colocando questões ao longo da conversa para conduzir a entrevista, caso se desviasse do assunto central, ou para abrir novas perspectivas de resposta. (Quivy & Campenhoudt, 2005; Ghiglione & Matalon, 2001). Partimos de questões orientadoras, semi-abertas, para receber uma resposta com as informações pretendidas através do entrevistado. Todavia, as questões planeadas seguiram uma ordem flexível, pretendendo-se que o entrevistado falasse abertamente, tanto pela ordem que desejasse como com as palavras que preferisse (Quivy & Campenhoudt, 2005:192/193). Assim, *a entrevista é bastante adequada para a obtenção de informações acerca do que as pessoas sabem, pensam, esperam, sentem ou desejam, pretendem fazer, fazem ou fizeram, bem como acerca das suas explicações ou razões a respeito das coisas precedentes* (Gil, 1999:113). Elaborámos três modelos de entrevistas, compostos por três blocos – EA, relação EA-tutoria, EA do educando –, dirigidas aos pais de alunos que usufruam de EA na EP, em CEP, ou em ambos, simultaneamente. Com isto, tentámos retirar elementos de reflexão mais ricos e variados possíveis a partir dos questionários, além de atingirmos os objectivos já explicitados. Estes dados trataram-se por análise de conteúdo, através do programa informático NUD*IST. Apresentamos no Anexo XI, os objectivos – gerais (entender o que os pais consideram do EA e identificar que motivos os persuadem para a frequência dos seus educandos em cada um dos locais, ou em ambos) e específicos (conhecer as RS's dos pais face ao EA, à tutoria e ao professor tutor; identificar

se estes processos são considerados como contribuidores para o sucesso educativo, para o to de capacidades e competências e, ainda, para fomentar a cidadania; comparar as diversas perspectivas; identificar semelhanças e diferenças entre as duas realidades) –, os temas – gerais e específicos – e as respectivas questões efectuadas aos pais nos três tipos de entrevistas.

5.3. Delimitação da amostra: escolas públicas e centros educativos privados

Para definir a amostra, inquirimos indivíduos que estivessem a leccionar e pais cujos educandos frequentassem EA em meio urbano, na medida em que estes indivíduos possuem, nestes locais, um acesso mais facilitado ao serviço privado pretendido.

Quanto aos docentes das EP, dirigimo-nos a dois agrupamentos de escolas do distrito de Aveiro: Esgueira (EP1, EP2 e EP3) e Aveiro (EP4, EP5, EP6, EP7, EP8 e Hospital9). Dos 65 questionários entregues nesta realidade, obtivemos 63,1% (Tabela 2):

Tabela 2: Relação dos questionários entregues e recebidos das EP.

Agrupamento	Escola Pública	Número de professores com turma	Questionários entregues	Questionários recebidos
Esgueira	EP1	4	4	3
	EP2	16	16	9
	EP3	2	2	0
Aveiro	EP4	13	13	7
	EP5	7	7	7
	EP6	2	X	X
	EP7	10	10	9
	EP8	13	13	6
	Hospital9	1	X	X
Totais	7	68	65	41

Para a selecção da amostra de professores dos CEP, fizemos coincidir a zona geográfica destes com a dos professores das EP. Desta forma, pretendemos diminuir os critérios de disparidade entre ambas as realidades. Assim, seleccionámos todos os centros da zona de Esgueira (CEP1, CEP2, CEP3, CEP4, CEP5) e de Aveiro (CEP6, CEP7, CEP8, CEP9, CEP10 e CEP11). Destes, em três – CEP5, CEP10 e CEP11 – não conseguimos estabelecer contacto, tornando-se impossível considerá-los nesta investigação. O CEP9, no momento da recolha de dados, não possuía nenhum docente de 1º CEB, daí esta realidade também ter sido excluída. Finalmente, o CEP4, embora recebesse questionários, considerou-se como sendo um ATL, não fomentando acompanhamento ao estudo, como ocorre nos CEP. Perante esta reduzida amostra, de poucos docentes que trabalham com o 1º CEB em cada centro, alargámos a área de inquiridos. Considerámos, então, os centros de Aradas (CEP12), S. Bernardo (CEP13, CEP14 e CEP15) e da Forca (CEP16), zonas próximas da cidade de Aveiro. Dos 28 questionários entregues em CEP, foi-nos devolvido 89,3% (Tabela 3).

Tabela 3: Relação dos questionários entregues e recebidos dos CEP.

Localidade	Centro Educativo Privado	Questionários Entregues	Questionários Recebidos
Esgueira	CEP1	2	2
	CEP2	6	6
	CEP3	2	2
	CEP4	2	-
	CEP5	-	-
Aveiro	CEP6	2	2
	CEP7	1	1
	CEP8	2	2
	CEP9	0	-
	CEP10	-	-
	CEP11	-	-
Aradas	CEP12	3	3
S. Bernardo	CEP13	1	1
	CEP14	3	2
	CEP15	2	2
Forca	CEP16	2	2
Totais		28	25

A totalidade de professores inquiridos dos CEP é inferior à das EP, dado que, nos primeiros, existe uma média de dois docentes por instituição, embora existam muitas empresas pedagógicas deste tipo na cidade, e, nos segundos, uma média de, aproximadamente, seis docentes por escola. Para este estudo obtivemos questionários de sete EP e de onze CEP.

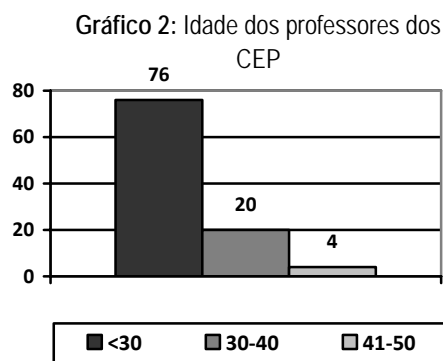
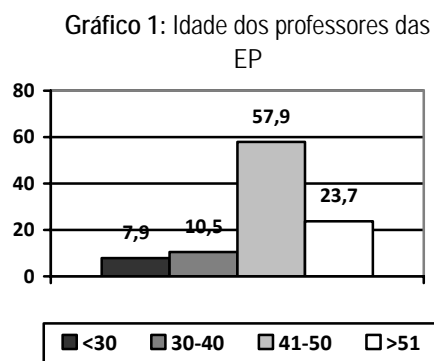
Quanto aos entrevistados, seleccionámos quatro pais para cada uma das três situações em estudo – EA apenas em EP, EA apenas em CEP e EA em EP e CEP – resultando um total de 12 entrevistas.

5.3.1. Caracterização da amostra

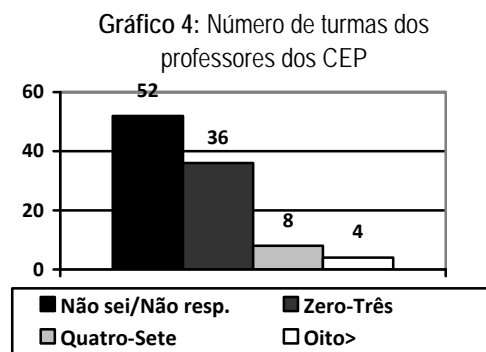
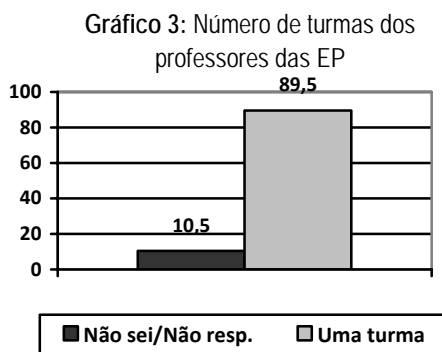
Seguidamente, apresentamos a análise descritiva da amostra, para caracterizar, tanto os professores, das EP e dos CEP, comparando-os, quer cultural quer socialmente, como os pais (Anexo 12).

Professores (EP e CEP)

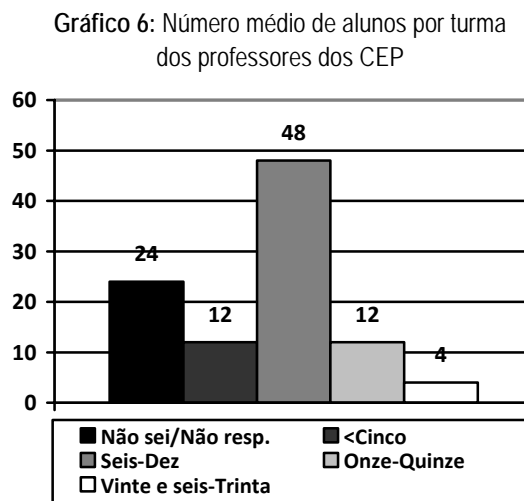
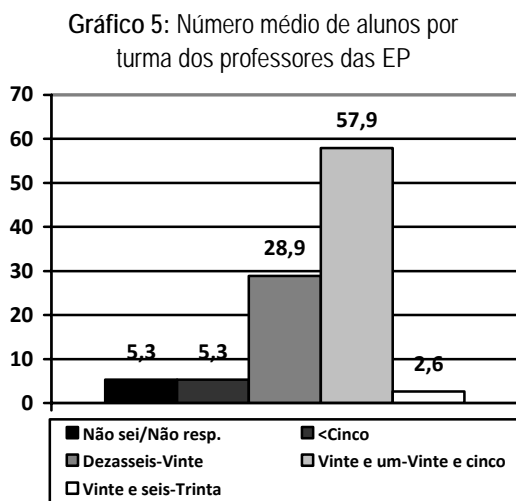
A amostra de professores das EP é formada por 38 indivíduos e dos CEP por 25. Em ambos os contextos, o sexo predominante é o feminino, sendo das EP 94,7% e dos CEP 88%. Quanto à idade, o intervalo mais destacado nas EP, situa-se nos 41-50 anos, com 57,9% (Gráfico 1) e, nos CEP, 76% têm menos de 30 anos (Gráfico 2).



O intervalo mais representativo quanto aos anos de leccionação dos inquiridos das EP é 21-25, com 42,1%, seguido de mais de 31 anos, com 18,4%. Dos CEP, 68% exerce há menos de 5 anos, depois 16% fá-lo há 6-10. No grau académico, das EP, 71,1% possui licenciatura e 13,2% não respondeu/não sabe. 88% dos CEP tem licenciatura e 8% mestrado. A Universidade de Aveiro é a instituição onde 57,9% dos professores da EP se formou. Dos CEP, 52% formou-se na mesma instituição, seguindo-se 16% na Universidade de Coimbra. 89,5% das EP possui uma turma a seu cargo (Gráfico 3), enquanto dos CEP, a maioria dos inquiridos não respondeu (52%), seguindo-se 36% que tem 0-3 turmas e 8% 4-7 (Gráfico 4).



Quanto ao número médio de alunos por turma, 57,9% dos docentes das EP têm 21-25 alunos, seguindo-se 16-20, com 28,9% (Gráfico 5). 48% dos docentes dos CEP garante que cada grupo tem 6-10 alunos (Gráfico 6).



94,7% dos docentes exercem funções exclusivamente na EP, embora 2,6% complementem esta tarefa com o ensino superior. 76% dos professores dos CEP desempenham funções neste contexto por opção, 72% fazem-no por exclusividade, 12% são ainda docentes em EP e 8% formadores noutras instituições.

Pais/Encarregados de Educação

Entrevistámos quatro pais de alunos que usufruem de EA somente em EP, apenas em CEP e em ambas as realidades (Anexo XIII), tendo entre 31-40 anos. Da EP, 75% têm o antigo 7.º ano/ensino secundário, enquanto dos CEP, só 50% possui este nível de ensino, mas 75 % das EP/CEP tiraram licenciatura. Grande parte não possui mais do que um emprego: EP-75%; CEP-100%; EP/CEP-75%. Das profissões, destacam-se das EP, gerente de loja (25%) e responsável por equipa (25%), dos CEP, gestor (25%) e das EP/CEP, professor (50%) e empregada de escritório (25%). O nível sócio-económico difere das EP (25% rendimento mínimo, 25% rendimento mínimo-1000€, 25% 1000€-2000€) para os restantes contextos (50% 1000€-2000€, 25% 2000€-3000€).

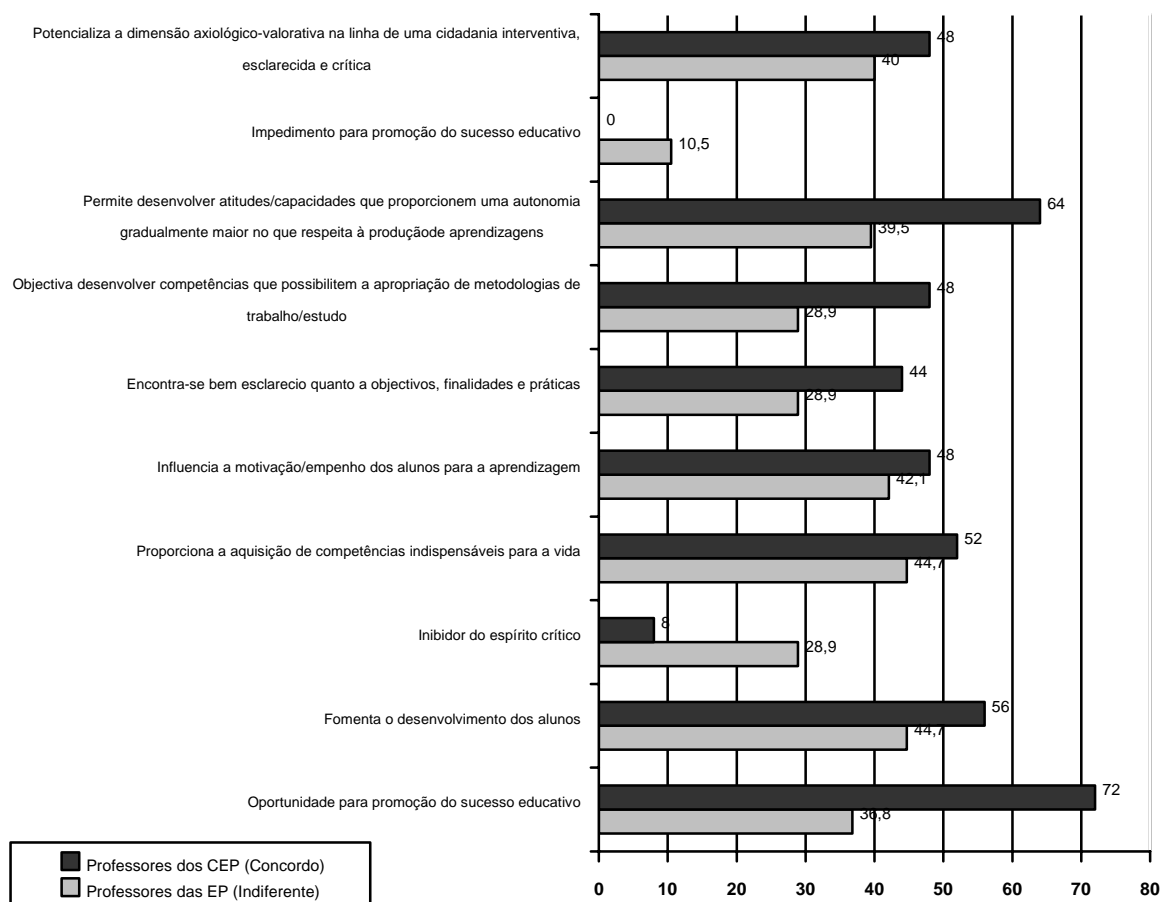
Capítulo 6: Apresentação e discussão dos resultados

Neste capítulo, disponibilizamos a análise descritiva onde discutimos os resultados da recolha de dados, abrangendo o teste das hipóteses. Dada a quantidade de informação adquirida (por questionários – Anexo XIV – e por entrevistas – Anexo XV), realçamos as percentagens mais significativas. Para facilitar a interpretação das ideias dos entrevistados, atribuímos as designações EP1, EP2, EP3 e EP4 aos pais que têm os seus educandos no EA, somente na EP; CEP1, CEP2, CEP3 e CEP4 com EA, apenas em CEP; e EP/CEP1, EP/CEP2, EP/CEP3, e EP/CEP4, que têm EA em ambos.

H1: O EA (EP e CEP) é uma oportunidade para promoção do sucesso escolar.

Na questão 2.1., dos questionários, solicitava-se a categorização de afirmações para conhecermos as **RS's dos docentes face ao EA**, independentemente do local onde ministram. Analisamos os valores da categoria *concordo* (CEP) e *indiferente* (EP) por serem os mais representativos (Gráfico 7), embora também sejam referidas outras percentagens intermédias significativas.

Gráfico 7: RS's dos professores acerca do EA



Os professores das EP demonstram-se menos alertados quanto às vantagens e finalidades do EA, riamente aos dos CEP. Contudo, os professores, globalmente, *não concordam* que o **EA iniba o espírito crítico** (EP-42,1% *discordam veemente*; CEP-60% *discorda*), dado o EA pretender o oposto, isto é, desenvolver competências transversais (Abrantes *et al.*, 2002). Os inquiridos não são, também, da opinião que o **EA impeça a promoção do sucesso educativo** (EP-55,3% *discordam veemente*; CEP-60% *discordam veemente*), pois, o mesmo estabelece melhores condições para o desenvolvimento de competências relacionadas com o estudo, entre outras, ampliar o grau de autonomia e responsabilidade dos alunos (*Ibidem*), auxiliando na obtenção de sucesso escolar.

36,8% dos professores das EP parecem *indiferentes* quanto ao EA ser uma **oportunidade para promoção do sucesso educativo**, seguindo-se 34,2% que *concorda* e 72% dos CEP *concorda*. *Concordam* que o EA **beneficia o desenvolvimento dos alunos** (26,3%-EP e 56%-CEP). Todavia, 44,7% (EP), revelou-se *indiferente*. Quanto à **aquisição de competências indispensáveis para a vida**, através do EA, muitos das EP definem-se como *indiferentes* (44,7%); porém, 21,1% *discorda* e *concorda*. Dos CEP, 52% *concorda*. Consideram, ainda, que as aprendizagens do EA, como área transversal, repercutem-se não só noutras áreas/disciplinas, como também na vida. Face à **influência na motivação/empenho dos alunos para a aprendizagem**, 42,1% da EP encara-o como *indiferente*, seguindo-se 39,5% que *concorda*; dos CEP, 48% *concorda*. O EA permite uma proximidade maior entre professor e alunos, suscitando outro tipo de interesse para a vida escolar, além de desenvolver estratégias que podem ser aplicadas em qualquer disciplina/área, contribuindo, assim, para a resolução de problemas de aprendizagem. Relativamente ao **esclarecimento adequado dos objectivos, finalidades e práticas**, 28,9% das EP apreciam-no como *indiferente* e 23,7% *concorda*. Dos CEP, 44% *concorda*. Os professores parecem hesitantes, nomeadamente, os da EP, talvez pelo seu carácter transversal e integrador que exclui um programa estipulado, conferindo aos docentes liberdade para diferenciar práticas mediante os alunos, o grau de autonomia apresentado e a sua evolução na aprendizagem. Esta perspectiva contraria práticas comuns de ensino-aprendizagem disciplinares, exigindo dos professores competências profissionais acrescidas. Quanto ao EA ter como finalidade **desenvolver competências possibilitadoras da apropriação de metodologias de trabalho/estudo**, os inquiridos concordam (EP-42,1% *concorda*; CEP-48% *concorda*). Em relação à possibilidade do EA **desenvolver atitudes/capacidades que proporcionem uma autonomia gradualmente maior nas aprendizagens**, muitos dos professores envolvidos neste estudo apoiam essa ideia, principalmente dos CEP (64% *concorda*; EP-28,9% *concorda*). Como a grande maioria dos professores concorda com estas duas últimas ideias, afirmamos que conhecem as finalidades do EA do DL nº 6/2001.

Relativamente aos pais entrevistados, as opiniões quanto ao facto de o **EA ser benéfico para a aprendizagem** distribuem-se da seguinte forma (Tabela 4):

Tabela 4: RS's dos pais relativamente ao EA ser benéfico para a aprendizagem.

	Contexto	EP	CEP	EP/CEP
Sim	Motivos	100%	75%	100%
	Orientação	75%	25%	25%
	Promove o sucesso escolar	25%	-	25%
Não	-	-	-	-
Depende	Forma	-	25%	-
	Crianças	-	-	25%

Dos entrevistados das EP, três encaram o EA benéfico para a aprendizagem pela **orientação** efectuada pelo professor (*acaba (...) por os orientar melhor* [EP1]), e um, por **promover o sucesso escolar** (*é bom (...) porque o aluno pode (...) expor os problemas (...) e tirar as dúvidas que na aula não consegue* [EP4]). Quanto aos pais dos CEP, três consideram o EA benéfico para a aprendizagem; um, pela **orientação** (*porque (...) não temos tempo nenhum para estarmos com os filhos (...) e o EA, para além de ter pessoas com habilitações, poder[á] dar uma resposta* [CEP2]), e o quarto, que **depende da forma como ocorre** (*depende de onde o EA é dado* [CEP4]). Dos EP/CEP, três pais, garantem que o EA favorece a aprendizagem; um, pela **orientação** e, outro, por **promover o sucesso escolar** (*quando ele é bem implementado, sim, muito benéfico! (...) Porque adopta os instrumentos e técnicas que eles muitas vezes não têm e que fazem toda a diferença, depois a nível do sucesso escolar do aluno.* [EP/CEP2]). Por outro lado, um entrevistado afirma que **depende das crianças** (*, pois, se (...) há alunos que (...) devem ser acompanhados porque não têm (...) capacidades para o fazer sozinhos, acho que, nesse aspecto, o EA pode ser benéfico (...), ele pode ser (...) prejudicial (...) porque (...) pode levar a que eles se habituem a ter alguém que estude com eles, (...) aspecto menos positivo do EA* [EP/CEP4]).

Averiguámos também se o **EA pode ser uma via para os alunos obterem sucesso escolar**: nove garantem que sim pela **orientação** (três em cada caso) (*completamente! Uma via, não a via* [EP/CEP2]) e, um, pelo **interesse** (*se houver interesse (...) a par da motivação, o aluno aprende, se o professor estiver a fazer como se fosse um esforço acrescido (...), talvez, também isso, passe para a criança e depois já não é assim tão benéfico* [EP/CEP1]) (Tabela 5).

Tabela 5: RS's dos pais em relação ao EA promover o sucesso escolar.

	Contexto	EP	CEP	EP/CEP
Sim	Motivos	100%	75%	100%
	Orientação	75%	75%	75%
	Interesse	-	-	25%

Quanto ao **EA inibir os alunos de pensarem por si**, dos entrevistados da EP, quatro consideram que não (*não penso assim* [EP4]), bem como dois dos que têm educandos em EA nos dois contextos referidos (*não, se for bem feito até estimula* [EP/CEP1]) (Tabela 6).

Tabela 6: RS's dos pais no que concerne ao EA inibir os alunos de pensarem autonomamente.

Contexto	EP	CEP	EP/CEP
Sim	-	-	-
Não	100%	-	50%

Em relação ao **EA proporcionar a aquisição de outros conhecimentos fundamentais**, além dos escolares, todos responderam afirmativamente, justificando-se, os das EP e de ambos os contextos, pela **socialização** (*sim (...). Nos conhecimentos de partilhar, de socializar* [EP1]), e, dos CEP, um, pela **socialização** (*é muito vantajoso, são novas experiências, são novas caras* [CEP4]), e, dois, pela **postura** perante a vida (*claro que sim (...). Eles passam o tempo todo com as pessoas que estão a orientar o EA, portanto a postura dessas pessoas é uma aprendizagem, para eles é um guia* [CEP2]) (Tabela 7):

Tabela 7: RS's dos pais no que respeita ao EA proporcionar, para além de uma aprendizagem mais consistente de conteúdos escolares, a aquisição de outros conhecimentos que se revelam fundamentais ao longo da vida de cada um.

Sim	Contextos	EP	CEP	EP/CEP
	Motivos	100%	100%	100%
	Socialização	100%	25%	100%
	Postura	-	50%	-

Quanto à questão: **Será que o EA diminui a capacidade dos alunos realizarem as suas tarefas escolares autonomamente?**, dois, de cada situação afirmam que **sim**, embora dos EP/CEP, um, afirme que **depende das crianças**, e outro, pelas **ferramentas de trabalho** (Tabela 8):

Tabela 8: RS's dos pais relativamente ao EA diminuir a capacidade dos alunos realizarem as suas tarefas escolares sem auxílio.

Contextos		EP	CEP	EP/CEP
Sim		-	-	-
Não		100%	100%	50%
Depende	Crianças	-	-	25%
	Ferramentas de trabalho	-	-	25%

Relativamente à **possibilidade do EA promover o sucesso educativo**, todos defendem essa ideia (*com quase toda a certeza que é um sucesso* [CEP1]) (Tabela 9).

Tabela 9: RS's dos pais quanto à possibilidade do EA promover o sucesso educativo.

Contextos	EP	CEP	EP/CEP
Sim	100%	100%	100%
Não	-	-	-

Perguntámos, ainda, se consideravam **possível aprender com o EA ministrado na EP, em CEP, ou em ambos, simultaneamente**. Para facilitar a compreensão global, apresentamos os resultados (Tabela 10).

Tabela 10: RS's dos pais em relação ao EA permitir aprender.

	CEP		EP		EP/CEP	
	Sim	Depende	Sim	Depende	Sim	Depende
CEP	25%	-	25%	-	-	-
EP	-	-	75%	25%	-	-
EP/CEP	-	-	-	-	100%	-

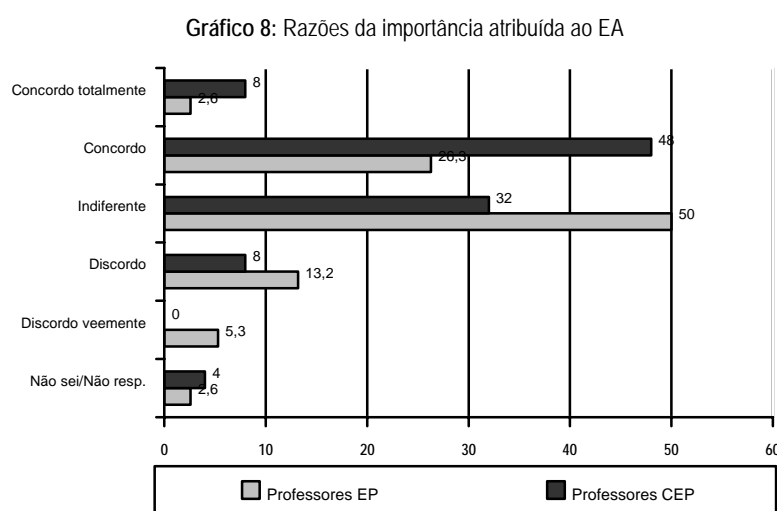
Perguntámos se concordavam que se pode aprender com **EA dos CEP**, ao que responderam: *pode aprender, claro que sim* [CEP2]. **Das EP:** *sim* [EP1] [EP2]. **Das EP e dos CEP:** *sim, a aprendizagem é sempre possível!!* [EP/CEP2].

Em suma, confirmámos a hipótese 1 de acordo com as RS's dos professores (das EP e dos CEP) e dos pais.

De facto, na sua maioria, todos valorizam o EA, nomeadamente no que toca à promoção do mesmo tar, entre outros, o sucesso escolar.

H2: O EA contribui para o desenvolvimento de cada um como pessoa, promovendo a prática de uma cidadania interventiva, esclarecida e crítica.

Embora uma parcela relevante de inquiridos, de ambas as realidades, se confessa *indiferente* quanto a esta dimensão, 48% dos CEP *concordam* com a **importância atribuída ao EA como potencializador da dimensão axiológico-valorativa na linha de uma cidadania interventiva, esclarecida e crítica** (Gráfico 8). Em relação às EP, 50% é *indiferente* e 26,3% *concorda*. No documento orientador das políticas do EB-Educação, *Integração e Cidadania* (ME,1998a), existe uma primeira referência à necessidade do EA.



Todos os entrevistados concordam que o EA fomenta o desenvolvimento pessoal (Tabela 11).

Tabela 11: RS's dos pais no que respeita à contribuição do EA para o desenvolvimento de cada um também como pessoa, levando a praticar uma cidadania interventiva, esclarecida e crítica.

Contextos		EP	CEP	EP/CEP
Sim	Motivos	100%	100%	100%
	Dever cívico	75%	-	50%
	Exemplo	25%	25%	25%

Quanto à hipótese 2, todos os pais entrevistados concordam que o EA contribui para o desenvolvimento de cada um como pessoa, promovendo a prática de uma cidadania interventiva, esclarecida e crítica. Já os professores demonstram-se mais indiferentes a esta questão; contudo, quase metade dos inquiridos dos CEP concordam com a possibilidade do EA fomentar a cidadania no quotidiano.

H3: Os professores utilizam diferentes técnicas de estudo e recursos no EA em EP e em CEP.

Nos gráficos 9 e 10, elucidamos os **métodos/técnicas de estudo usados pelos docentes no EA**, tendo recorrido, para tal, a categorias para obter a sua frequência de utilização.

Gráfico 9: Métodos/técnicas utilizadas pelos professores (EP)

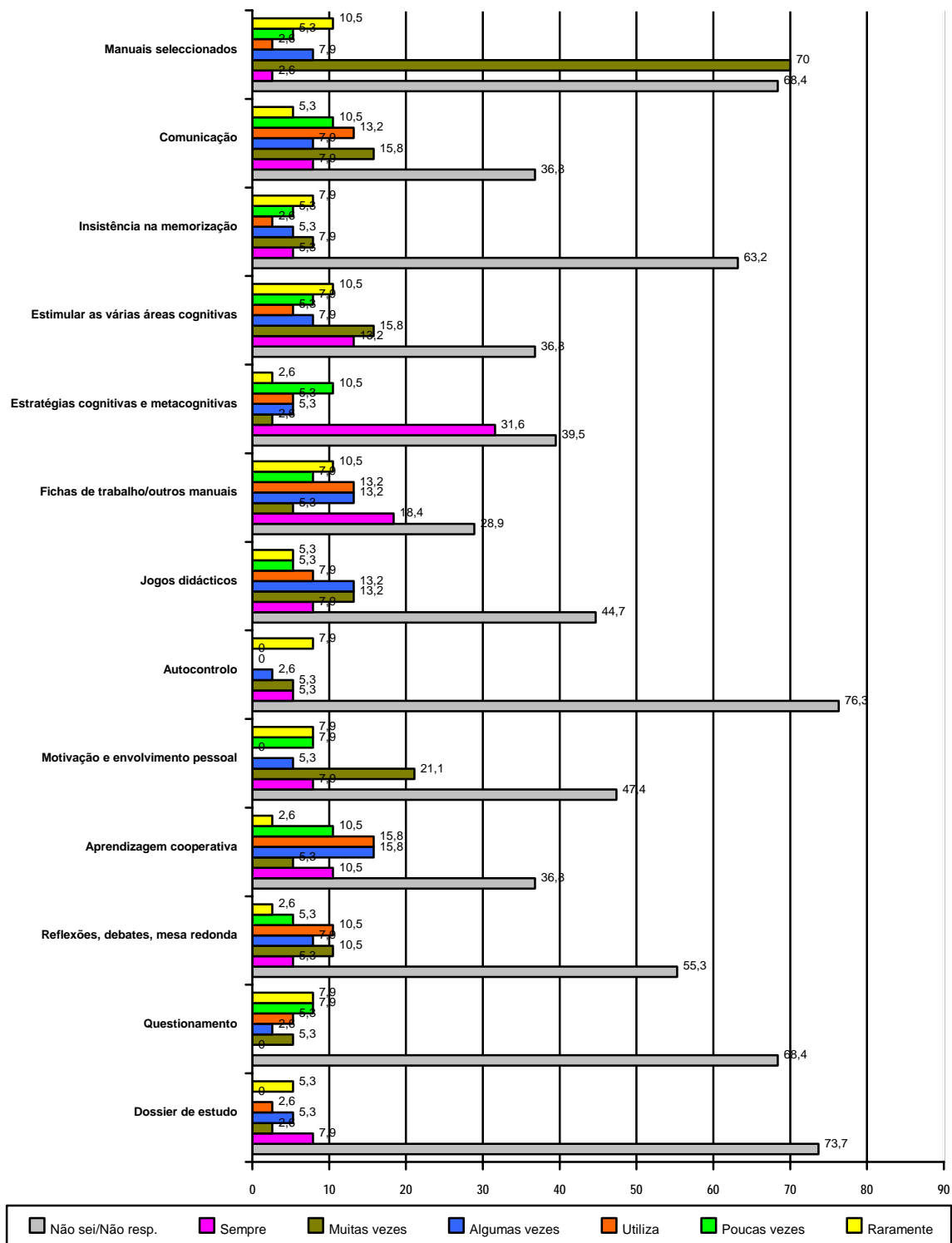
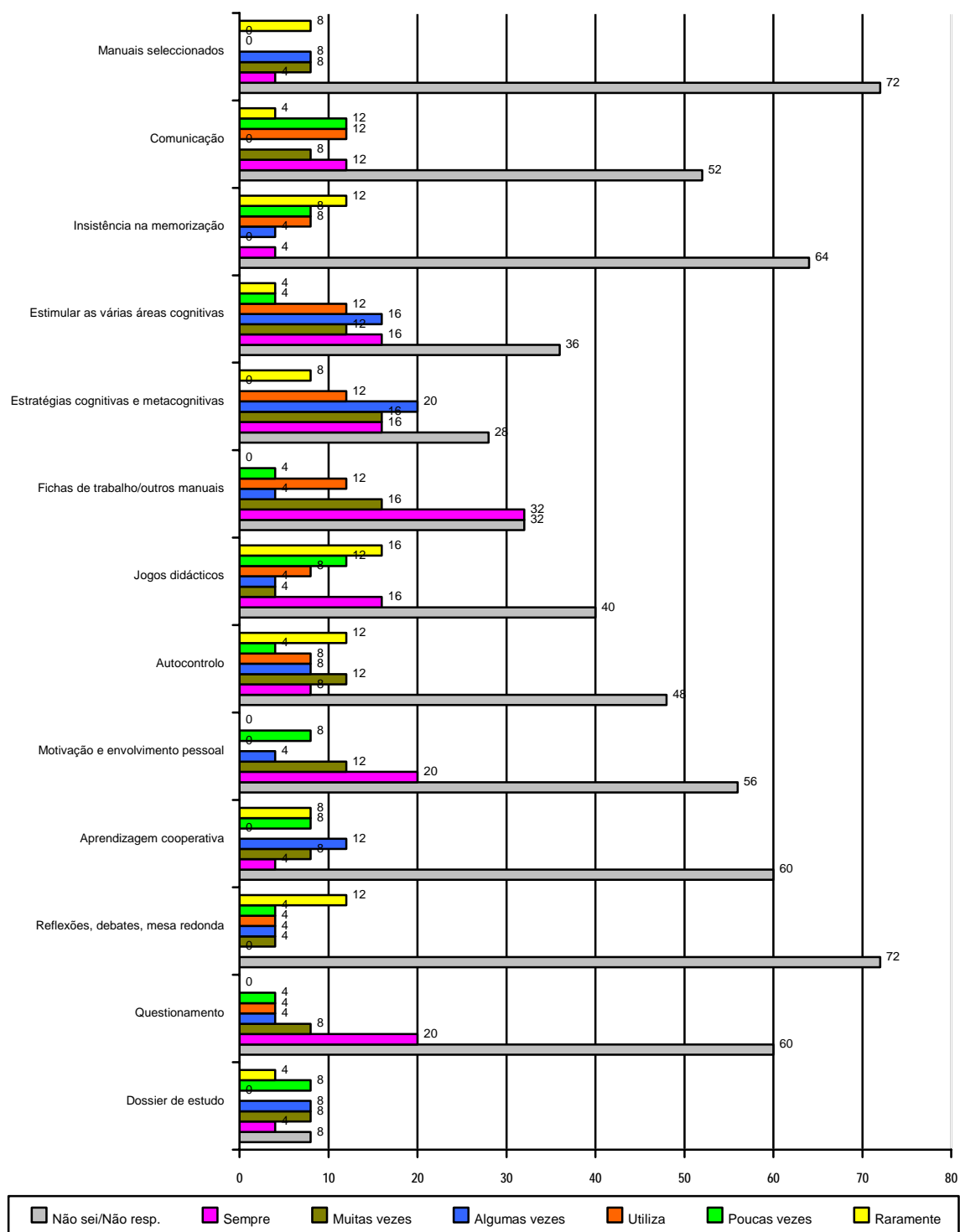


Gráfico 10: Métodos/técnicas utilizadas pelos professores (CEP)



Considerando os gráficos 9 e 10⁵⁰, o **dossier de estudo** é *sempre utilizado* (7,9%) nas EP; nos CEP, é *zado muitas, algumas e poucas vezes* (8%). Quanto ao **questionamento**, destacamos, dos CEP, *sempre* (20%), e, das EP, *poucas vezes e raramente* (7,9%). Relativamente a **reflexões, debates e mesa redonda** os professores das EP referem *muitas vezes e utiliza* (10,5%); dos CEP, *raramente* (12%). A **aprendizagem cooperativa** é utilizada *algumas vezes* (15,8%-EP; 12%-CEP), seguindo-se, no caso das EP, *utiliza* 15,8%. Em relação à **motivação e envolvimento pessoal**, o valor mais significativo das EP é 21,1% (*muitas vezes*); dos CEP, destacamos 20% (*sempre*). O **autocontrolo** é, a maior parte das vezes, *raramente* utilizado em ambas as realidades (7,9%-EP; 12%-CEP). Contudo, nos CEP, 12% *utiliza muitas vezes*. Os **jogos didácticos** são *sempre e raramente* utilizados pelos docentes dos CEP (16%); nas EP, empregam-se *muitas e algumas vezes* (13,2%). As **fichas de trabalho ou recursos de outros manuais, que não os adoptados**, são *sempre utilizados* em ambos os contextos (18,4%-EP; 32%-CEP). Quanto às **estratégias cognitivas e metacognitivas**, os professores das EP recorrem *sempre* (31,6%); dos CEP já utilizam *algumas vezes* (20%). **Estimular as várias áreas cognitivas**, é uma preocupação frequente, pois 15,8% das EP tem este aspecto em atenção *muitas vezes* e 16% dos CEP *sempre e algumas vezes*. A **insistência na memorização** é um método ao qual pouco recorrem, principalmente dos CEP, dado que 12% *raramente utiliza*. Das EP, apenas 7,9% dos professores assumem *utilizar muitas vezes e raramente*. A **comunicação** é usada nas EP e nos CEP, destacando-se do primeiro 15,8% que garante utilizar *muitas vezes*; do segundo, destaca-se 12% que *utiliza sempre, utiliza e utiliza poucas vezes*. Quanto aos **manuals seleccionados**, 70% das EP *utiliza muitas vezes*; nos CEP, destacamos *muitas, algumas vezes e raramente* (8%).

Para testar a hipótese 3, relativamente às diferentes técnicas de estudo e recursos que os professores utilizam no EA em EP e em CEP, inquirimos os docentes de ambos os contextos. Verificámos que, na verdade, os profissionais pedagógicos de ambas as realidades recorrem a diversificadas técnicas, no seu quotidiano, para acompanhar os alunos.

⁵⁰ Verificam-se percentagens mais elevadas em *não sei/não respondo*, pois, nesta questão os inquiridos tinham que seleccionar seis afirmações, por ordem decrescente, colocando 1 no método mais empregado e 6 naquele(a) ao(à) qual menos recorrem. Realçamos, portanto, os valores mais elevados, depois dos não respondidos.

H4: Os pais preferem o acompanhamento do ensino privado ao público, no que diz respeito ao EA, por diversos motivos (experiência, flexibilidade e extensão de horários, organização, recursos).

Salientamos, agora, algumas **razões** que os docentes referiram como sendo aquelas **que acham que motivaram, ou não, os pais para a colocação dos seus educandos, no EA, na EP, em CEP, ou em ambos simultaneamente** (Gráficos 11 e 12).⁵¹

⁵¹ Referimos, desde já, o elevado valor de não respondentes, pela mesma razão anteriormente explanada.

Gráfico 11: Razões dos pais para a colocação dos educandos, no EA, em EP, de acordo com os professores (CEP)

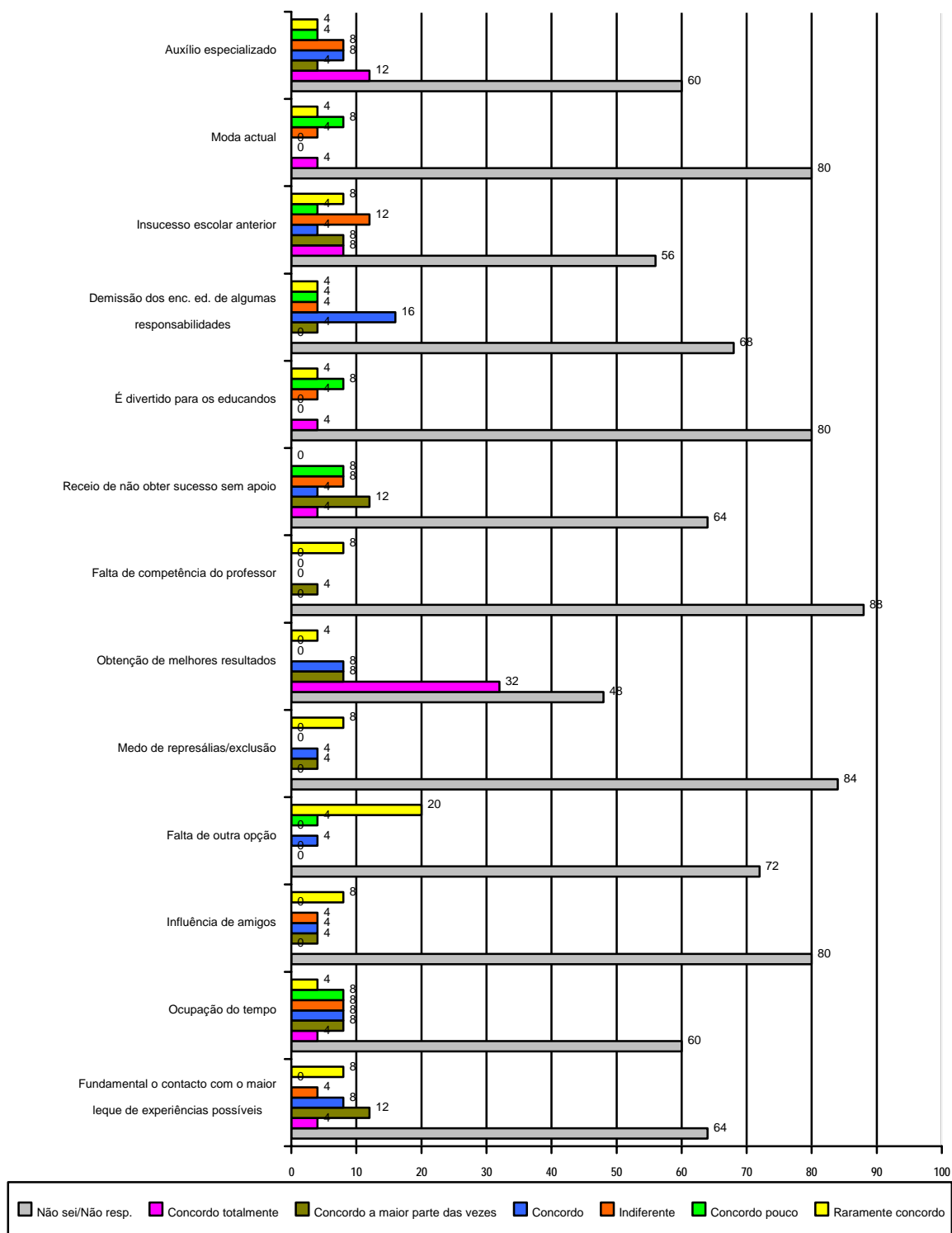
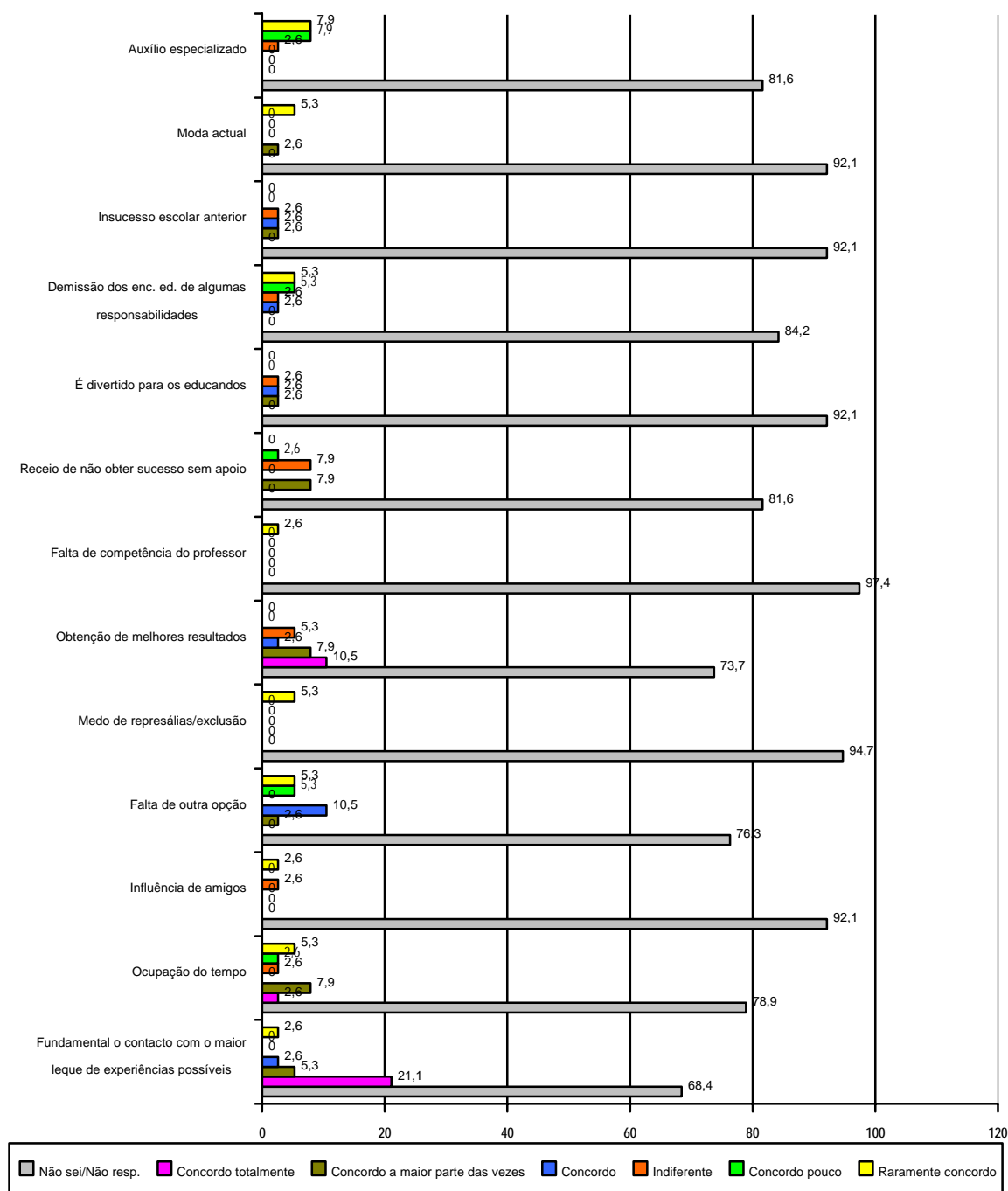


Gráfico 12: Razões dos pais para a colocação dos educandos, no EA, em CEP, de acordo com os professores (EP)



Os docentes (EP e CEP) concordam com o facto de que o **contacto com o maior leque de experiências** é uma razão plausível por parte dos pais para a frequência no EA dos seus educandos (EP-21,1% *concorda totalmente*; CEP-12% *concorda a maior parte das vezes*). Outro aspecto com o qual os docentes pactuam é a **obtenção de melhores resultados** (EP-10,5%; CEP-32% *concorda totalmente*). A **ocupação do tempo** (7,9%-EP e 8%-CEP, *concorda a maior parte das vezes*) e o **receio de não obter sucesso sem apoio** (7,9%-EP e 12%-CEP, *concorda a maior parte das vezes*) são razões muito apontadas. Por outro lado,

ambos os grupos de professores não consideram: **influência de amigos** (2,6%-EP e 8%-CEP, *raramente concorda*), **medo de represálias/exclusão** (5,3%-EP e 8%-CEP, *raramente concorda*), **falta de competência do professor** (2,6%-EP e 8%-CEP, *raramente concorda*) e por ser **moda actual** (5,3%-EP *raramente concorda* e 8%-CEP *concorda pouco*). Há, ainda, aspectos que os docentes discordam entre si, como a **falta de outra opção** (10,5%-EP *concorda* e 20%-CEP *raramente concorda*), por ser **divertido para os educandos** (2,6%-EP *concorda a maior parte das vezes* e *concorda*; 8%-CEP *concorda pouco*), pela **demissão dos pais de algumas responsabilidades** (5,3%-EP *concorda pouco* e *raramente concorda*; 16%-CEP *concorda*) e o **auxílio especializado** (7,9%-EP *concorda pouco* e *raramente concorda*; 12%-CEP *concorda totalmente*).

Gráfico 13: Razões dos pais para a não colocação dos educandos, no EA, em EP, de acordo com os professores (CEP)

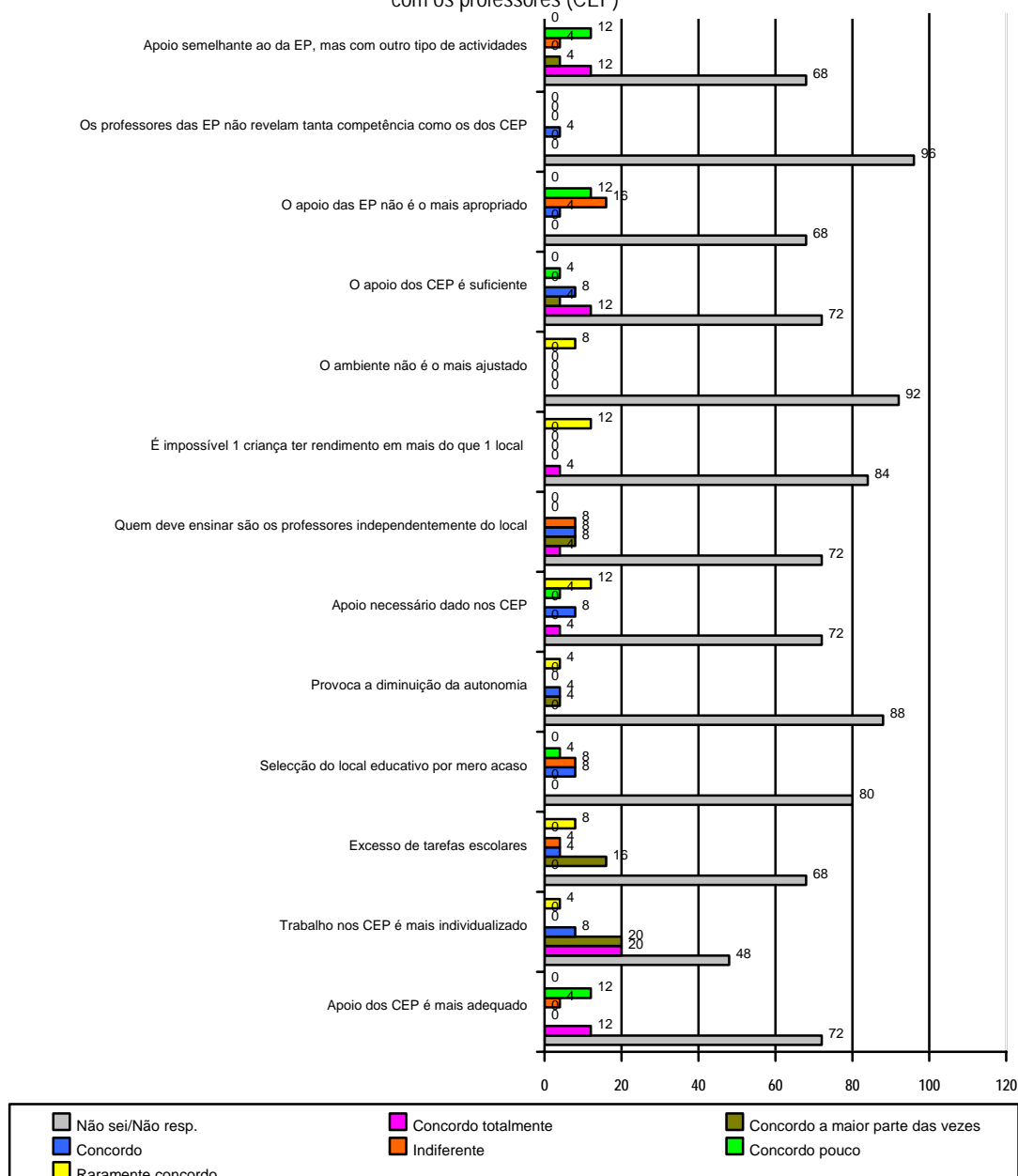
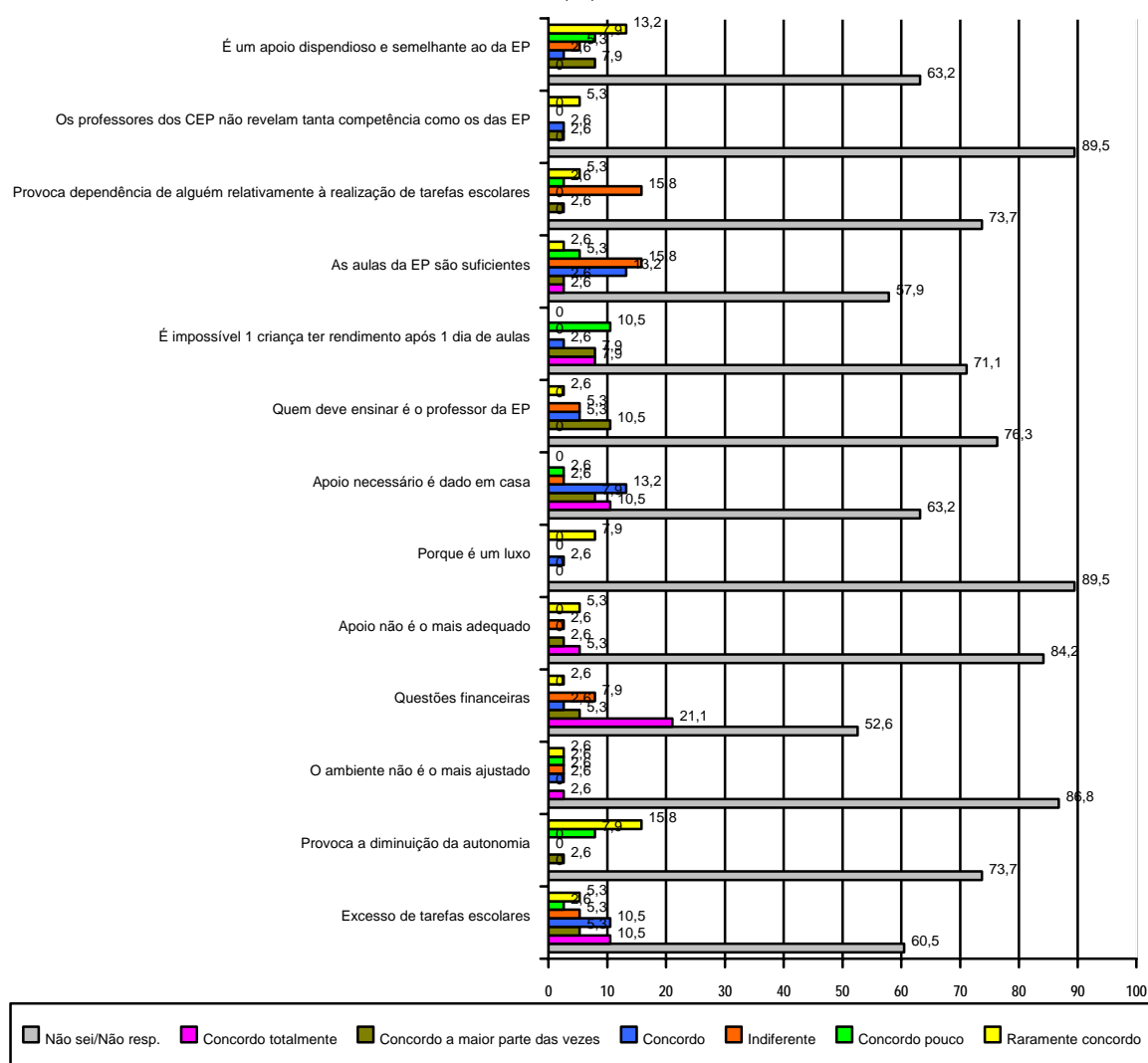


Gráfico 14: Razões dos pais para a não colocação dos educandos, no EA, em CEP, de acordo com os professores (EP)



Quanto aos motivos que mais persuadem os pais para que os seus educandos não frequentem EA na EP, na perspectiva dos professores, destacamos o **excesso das tarefas escolares** (10,5% *concorda totalmente* e *concorda*), o **ambiente não ser o mais adequado** (2,6% *concorda totalmente*), por **questões financeiras** (21,1% *concorda totalmente*). Por outro lado, não consideram que o EA, neste contexto, **provoque a diminuição da autonomia** (15,8% *raramente concorda*). Quanto aos dos CEP, são apontados como motivos: o **apoio destes ser mais adequado** (12% *concorda totalmente* e *concorda pouco*), o **trabalho desenvolvido** neste contexto ser mais individualizado (20% *concorda totalmente* e *concorda a maior parte das vezes*), o **auxílio proporcionado** nos CEP ser suficiente (12% *concorda totalmente*), ser um **apoio semelhante ao da EP** mas que oferece o **contacto com outro tipo de actividades** (12% *concorda totalmente*). Resta salientarmos os motivos dos quais os professores dos CEP não apoiam face ao EA: **provoca a diminuição de autonomia** (4% *raramente concorda*), o **apoio necessário é dado nos CEP** (12% *raramente concorda*), **é impossível uma criança ter rendimento em mais do que um local** (12% *raramente concorda*) e o

ambiente não ser o mais ajustado (8% *raramente concorda*).

Salientamos, agora, algumas razões dos pais para a colocação dos seus educandos, para o EA, na EP, em CEP, ou em ambos, simultaneamente. Apresentamos, inicialmente, as razões que levaram os entrevistados a colocarem os seus filhos numa EP e num CEP, em simultâneo (Tabela 12): **desenvolvimento, programa, rigor** (*o EA ainda está muito pouco implementado na EP, não é suficiente (...), portanto, é importantíssimo complementá-lo com o CEP que faz um acompanhamento (...) mais rigoroso, mais efectivo!* [EP/CEP2]), **mudança de contexto** ([Na EP tem que usufruir porque é em sala de aula], *fora disso (...) podia usufruir de actividade de enriquecimento curricular. (...) Eu não quis, (...) para ela não estar tanto tempo confinada no mesmo sítio, (...) acho que a criança precisa (...) de mudar de contexto* [EP/CEP3]) e **número de alunos** (*o EA é mais personalizado, são grupos mais pequenos (...) [CEP]. Portanto, há maior atenção* [EP/CEP3]).

Tabela 12: Razões dos pais para a colocação dos seus educandos, no EA, na EP e em CEP em simultâneo.

Contextos	EP	CEP	EP/CEP
Motivos	-	-	100%
Desenvolvimento	-	-	50%
Programa	-	-	25%
Rigor	-	-	25%
Mudança de contexto	-	-	25%
Número de alunos	-	-	25%

Seguidamente, evidenciamos os motivos dos pais para que os seus filhos usufruam de EA num CEP (Tabela 13): **horários, colegas** (*O que mais me motivou fo[ram] os coleguitas* [CEP1]), **experiência, organização** (*num privado (...) é um meio fechado e mais pequeno, e, portanto, acho que o controlo sobre o que os nossos filhos fazem e a evolução deles é muito mais pormenorizada, é mais cuidada*[CEP2]), **recursos** (*o CEP (...) tem mais condições. (...) E de recursos também* [CEP2]) e por **necessidade** (*ele só está num privado por não haver possibilidade em estar num público! (...) Eu tenho vantagens num sentido, (...) acabamos por sentir que temos (...) mais direito quando está num privado porque pagamos* [CEP3]).

Tabela 13: Motivos dos pais para a colocação dos seus educandos, no EA, num CEP.

Contextos	EP	CEP	EP/CEP
Motivos	-	-	-
Horários	-	50%	-
Colegas	-	25%	-
Experiência	-	50%	-
Organização	-	25%	-
Recursos	-	25%	-
Necessidade	-	25%	-

À questão sobre a possibilidade dos entrevistados dos CEP colocarem os seus educandos no EA numa EP, surgiram as justificações do **acompanhamento** (*o acompanhamento (...) é muito (...) superior (...) nas particulares* [CEP1]), da **segurança** (*no estudo privado, sinto-me mais segura* [CEP2]) e das **condições** ([a EP] *não tem as melhores condições a nível de recursos* [CEP4]) que não são encontradas neste contexto, ao invés das privadas, daí negarem esta hipotética colocação (Tabela 14).

Tabela 14: Razões dos pais para a possibilidade de colocação dos seus educandos, no EA, numa EP.

	Contextos	EP	CEP	EP/CEP
Não	Motivos	-	-	-
	Acompanhamento	-	25%	-
	Segurança	-	25%	-
	Condições	-	25%	-

Quanto às **razões apontadas pelos pais para que os seus filhos frequentem EA na EP**, obtivemos as seguintes considerações (Tabela 15): o **complemento de horário** (*acaba por completar mais o horário [EP1]*), as **técnicas de aprendizagem** (*para aprofundar as técnicas de aprendizagem [EP2]*) e a **continuidade lectiva** (*tira dúvidas com a professora, (...) com o EA é mais uma maneira que ela [professora] tem para ver [EP4]*).

Tabela 15: Motivos dos pais para a colocação dos seus educandos, no EA, numa EP.

Contextos	EP	CEP	EP/CEP
Motivos	-	-	-
Complemento do horário	75%	-	-
Técnicas de aprendizagem	25%	-	-
Continuidade educativa	75%	-	-

Relativamente à **oportunidade dos educandos usufruírem de EA num CEP**, os pais apresentaram como motivos (Tabela 16): **organização** (*os próprios meios, (...) recursos, possivelmente serão superiores àqueles que a pública oferece (...) em termos mesmo de instalações, os meios a utilizar na própria aprendizagem serão outros [EP3]*), **número de alunos** (*a professora só tem "X" alunos! [EP1]*), **colmatar dificuldades**.

Tabela 16: Razões dos pais para a possibilidade de colocação dos seus educandos, no EA, num CEP.

	Contextos	EP	CEP	EP/CEP
Sim	Motivos	-	-	-
	Organização	50%	-	-
	Número de alunos	25%	-	-
	Colmatar dificuldades	-	-	-

Em suma, confirmámos a hipótese 4, pois os pais preferem o acompanhamento do ensino privado ao público, no que diz respeito ao EA, por diversos motivos (experiência, flexibilidade e extensão de horários, organização, recursos).

H5: Existem algumas diferenças (número de alunos, motivação, recursos) e semelhanças (acompanhamento ao aluno, vocação dos professores) entre o EA proporcionado nas EP e nos CEP.

Relativamente ao EA proporcionado nas EP e nos CEP, verificámos que muitas das respostas obtidas fazem parte da classe *discordo* (Gráfico 15).

Gráfico 15: RS's dos professores (EP) face ao EA proporcionado nos dois contextos (EP e CEP)

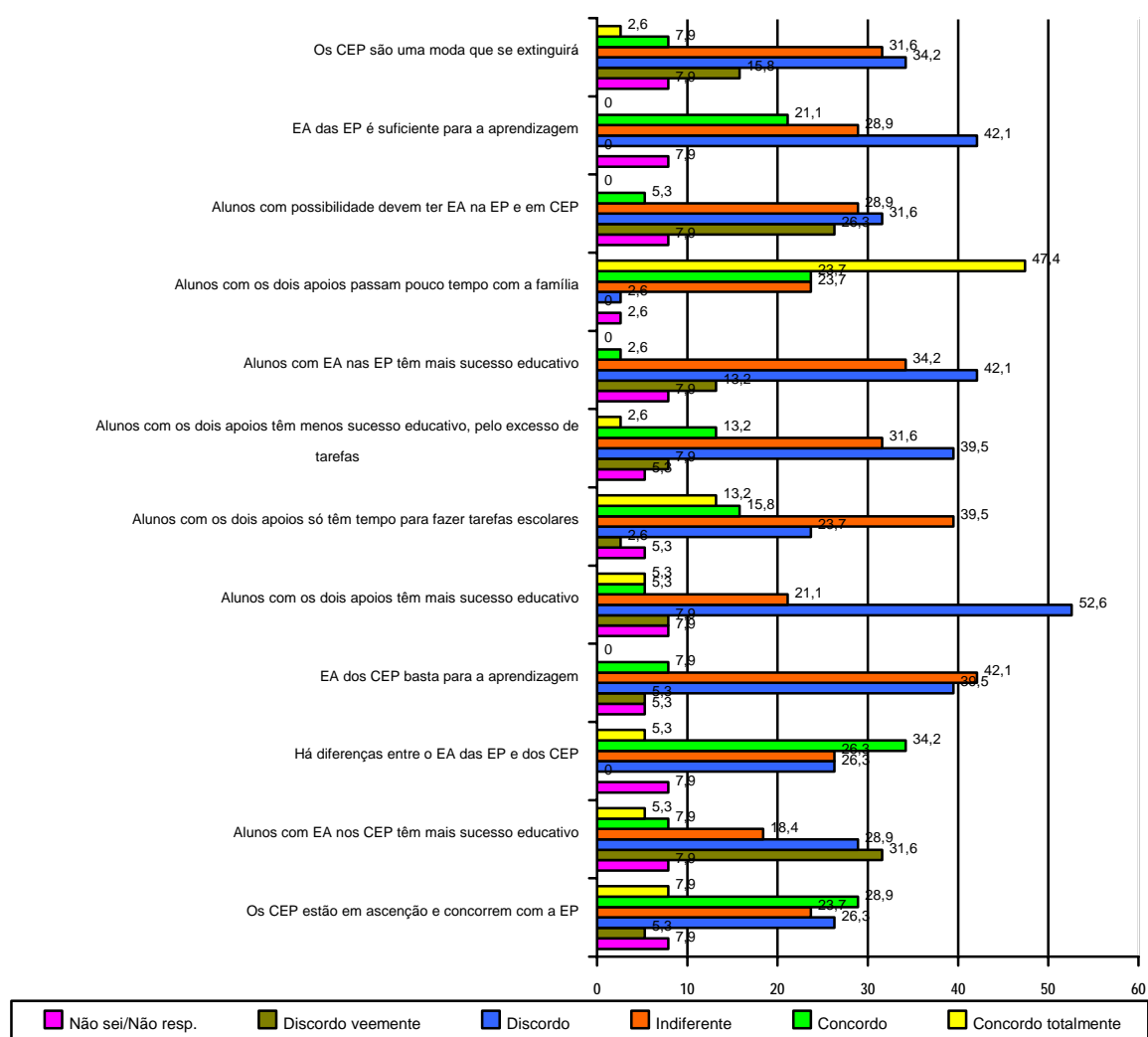
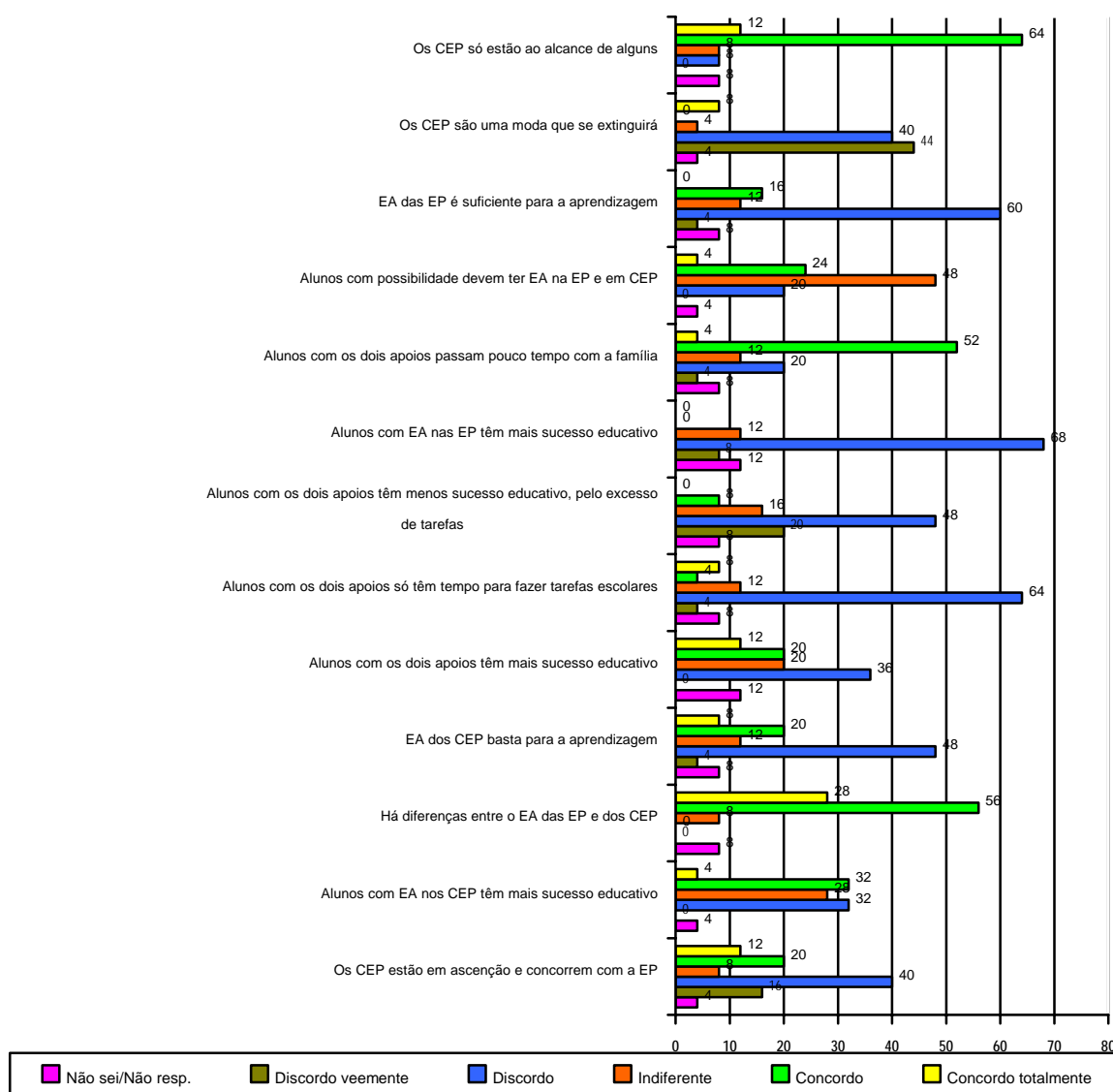


Gráfico 16: RS's dos professores (CEP) face ao EA proporcionado nos dois contextos (EP e CEP)



Em relação à opção de os CEP serem uma vertente da educação em enorme ascensão, concorrendo com a EP, 28,9% dos docentes das últimas *concordam*. Dos CEP, 40% *discordam*. Grande parte dos professores discorda que os alunos que frequentem EA nos CEP sejam aqueles que, à partida, têm mais sucesso educativo (EP-31,6% *discorda veemente*; CEP-32% *discorda* e *concorda*). Muitos inquiridos concordam que há diferenças entre o EA exercido nas EP e nos CEP (EP-34,2% *concorda*; CEP-56% *concorda*). A categoria mais representativa da população inquirida, quanto ao EA dos CEP ser suficiente como auxílio para a aprendizagem, das EP (42,1% *indiferente*) difere dos CEP (48% *discorda*); todavia, do primeiro contexto, 39,5% *discorda*, enquanto, do segundo, 20% *concorda*. Face à afirmação os alunos que beneficiam dos dois apoios são aqueles que, à partida, têm mais sucesso educativo, grande parte *discorda* (52,6%-EP e 36%-CEP). 39,5% das EP são *indiferentes* ao facto das crianças que frequentam ambos os contextos, só têm tempo para realizar tarefas escolares; a maioria dos CEP *discorda* (64%). Outra ques-

tão com a qual ambos os grupos de docentes *discordam* (39,5%-EP e 48%-CEP) é o facto de **os alunos que frequentam os dois espaços acabarem por atingir menos sucesso educativo na EP, devido ao excesso de tarefas exigidas**. Quanto aos **alunos que frequentam EA nas EP serem aqueles que, à partida, têm mais sucesso educativo**, os docentes parecem *discordar* igualmente (EP-42,1% e CEP-68%). Os professores *concordam* (EP-23,7% e CEP-52%) e *concordam totalmente* (EP-47,4% e CEP-4%) que **as crianças que frequentam os dois contextos, passam pouco tempo com a família**. Ainda assim, 23,7% (EP) e 12% (CEP) consideram este aspecto *indiferente* e 20% *discorda* (CEP). Em relação aos **alunos que têm possibilidade deverem frequentar o EA na EP e em CEP**, os professores da EP *discordam* (31,6%); enquanto 48% dos docentes dos CEP consideram *indiferente*. Os inquiridos *discordam* (EP-42,1% e CEP-60%) que **o EA das EP é suficiente como auxílio para a aprendizagem**. Relativamente aos CEP serem só **uma moda que brevemente se extinguirá**, os professores deste contexto *discordam veemente* (44%); já os docentes da EP, *discordam* (34,2%). Os professores do privado *concordam* (64%) que o **serviço por eles prestado só está ao alcance de alguns**.

Nos gráficos 17 e 18, expomos as **principais diferenças que os docentes encontram entre as EP e os CEP**:

Gráfico 17: Diferenças enunciadas pelos professores das EP entre o EA das EP e dos CEP

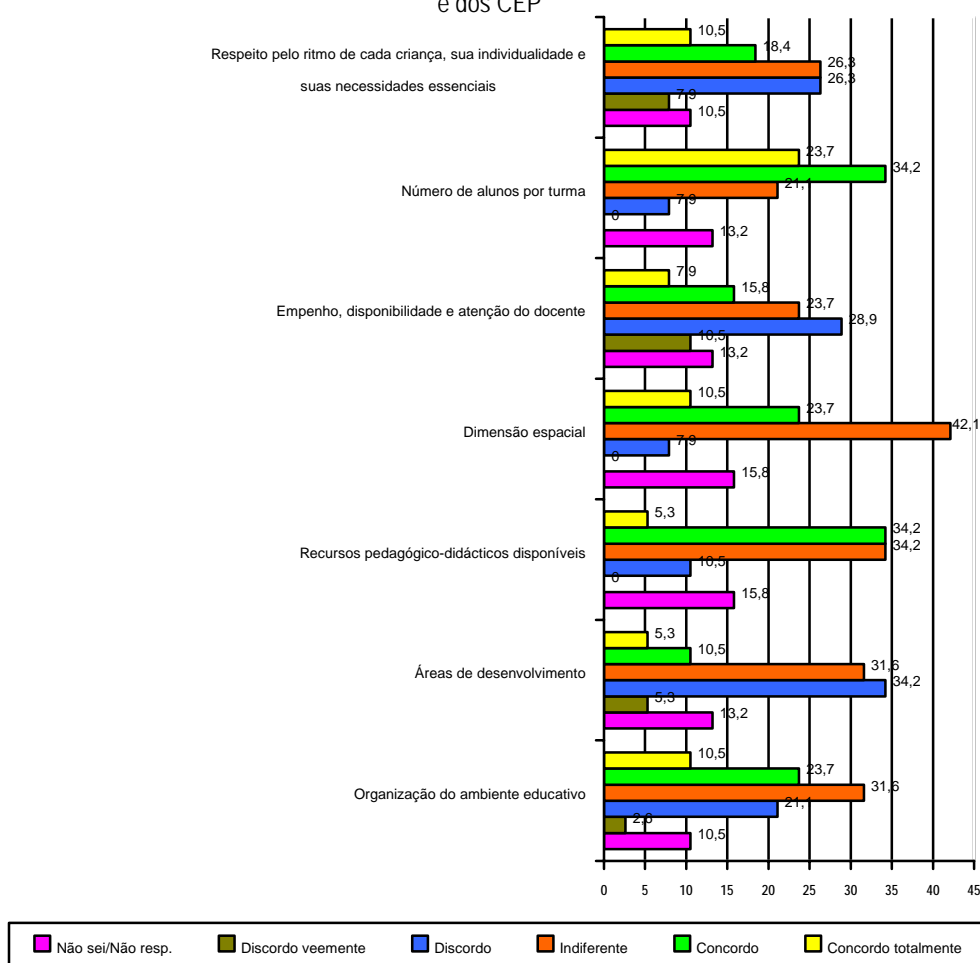
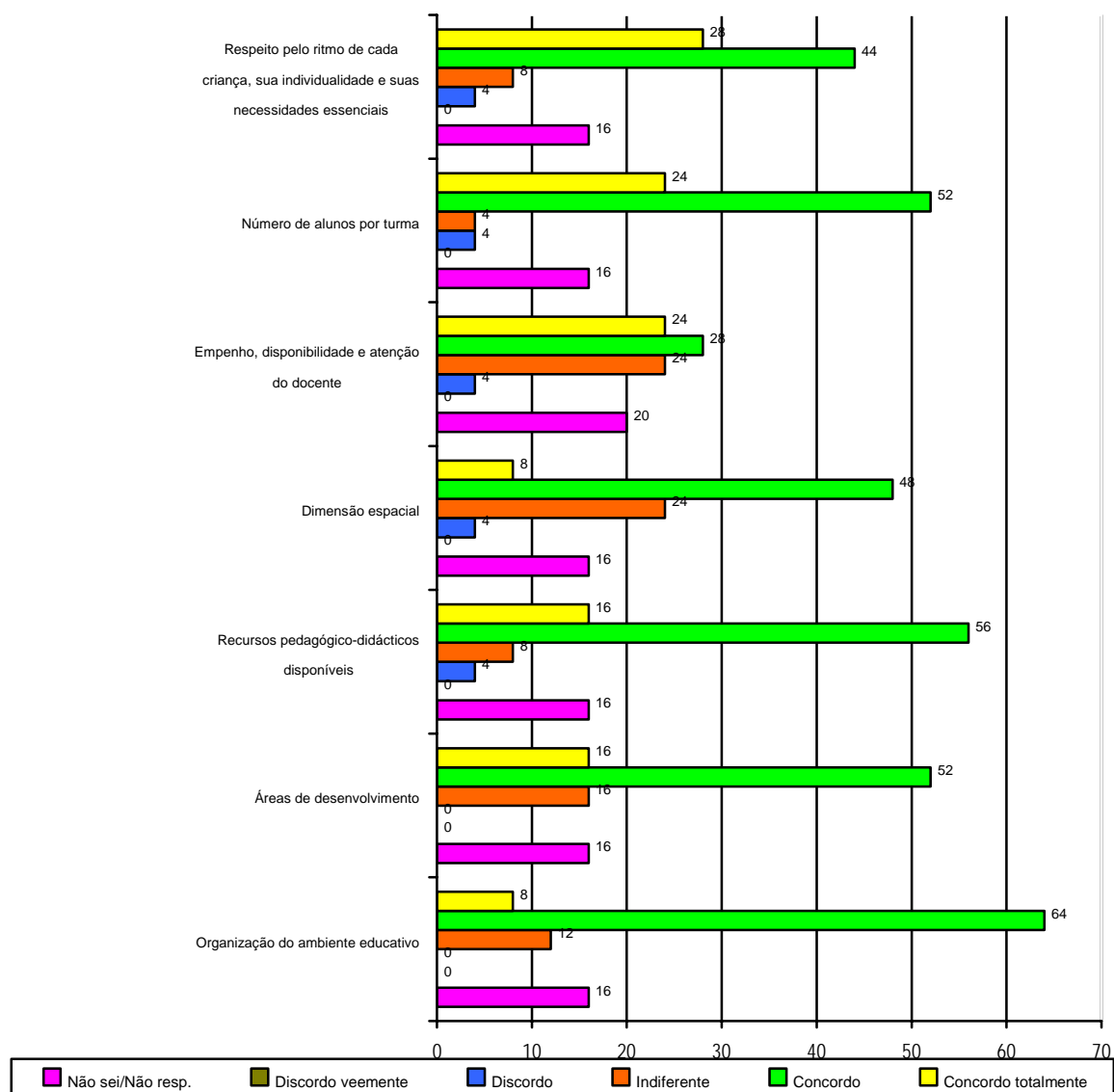


Gráfico 18: Diferenças enunciadas pelos professores dos CEP entre o EA das EP e dos CEP



Quanto à **organização do ambiente educativo**, o valor mais significativo das EP é a categoria *indiferente* (31,6%); dos CEP, a classe *concordo* (64%). No que respeita às **áreas de desenvolvimento a estimular**, os docentes dos dois contextos apresentam opiniões distintas, destacando-se, das EP, *discordo* (34,2%); enquanto, que, dos CEP, sobressai *concordo* (52%). Relativamente aos **recursos pedagógico-didáticos disponíveis**, os professores, de um contexto e de outro, são da mesma opinião, pois *concordam* com esta dissimilaridade (EP-34,2%; CEP-56%). No que concerne à **dimensão espacial**, o valor mais significativo das EP é a categoria *indiferente* (42,1%). Já dos CEP, salientamos, *concordo* (48%). Em relação ao **empenho, disponibilidade e atenção por parte do docente** como diferença entre contextos, da EP, 28,9% *discorda*; dos CEP, 28% *concorda*. A maioria dos inquiridos, tanto da EP (34,2% *concorda*), como dos CEP (52% *concorda*), quanto ao **número de alunos por turma**, admite que esta seja uma diferença. Do respeito pelo **ritmo de cada criança, sua individualidade e suas necessidades essenciais**, os professores das EP salientam

discordo e *indiferente* (26,3%); os docentes dos CEP referem, *concordo* (44%).

Para aferir esta hipótese, perguntámos aos pais aspectos semelhantes e distintos relativos ao EA ministrado nas EP e nos CEP (Tabelas 17 e 18).

Tabela 17: Semelhanças apontadas pelos pais entre o EA das EP e dos CEP.

	Não	Sim				
		Socialização do aluno	Vocação dos professores	Conteúdos temáticos abordados	Acompanhamento proporcionado ao aluno	Designação da oportunidade educativa
EP	25%	25%	50%	25%	-	-
CEP	25%	-	25%	25%	25%	-
EP/CEP	-	25%	25%	-	50%	25%

Tabela 18: Diferenças referidas pelos pais entre o EA das EP e dos CEP.

	Número de alunos por turma	Acompanhamento proporcionado ao aluno	Motivação	Mensalidade dos CEP	Recursos disponíveis	Contacto pessoal
EP	25%	50%	25%	25%	25%	-
CEP	75%	25%	50%	25%	75%	25%
EP/CEP	100%	25%	100%	-	75%	25%

Semelhanças entre o estudo acompanhado das escolas públicas e dos centros educativos privados

Atendendo à tabela 17, que evidencia as semelhanças salientadas pelos pais entre o EA das EP e dos CEP, destacamos o **contribuir para a socialização** (*o convívio entre crianças, o eles partilharem uns com os outros, (...) deve ser o mais comum* [EP1]), a **vocação dos professores** (*depende muito da professora, se (...) tiver mesmo aquela vontade de ensinar, aquela vocação, (...) talvez aí (...) esteja (...) paralelo* [CEP1]), os **conteúdos temáticos abordados** (*abordam os conteúdos temáticos* [CEP2]), o **acompanhamento proporcionado ao aluno** (*apoiar o aluno, (...) tirar as dificuldades* [EP/CEP3]) e a **própria designação** (*o nome, (...) EA! Não, porque até o próprio nome, (...) no ensino público, não é uma verdade, (...) poderá vir a ser, (...) mas agora não* [EP/CEP2]). Ainda há aqueles que **não acreditam existir aspectos comuns** (*aspectos comuns, infelizmente não têm* [CEP4]).

Distinções entre o EA das EP e dos CEP

Considerando a tabela 18, referente às principais diferenças referidas pelos pais entre o EA leccionado na EP e em CEP, ressaltamos o **número de alunos por turma** (*foi um dos aspectos que me fez trocar da outra, há um atendimento mais personalizado* [CEP2]), o **acompanhamento proporcionado ao aluno** (*o acompanhamento individual deve ser muito mais acentuado no privado* [EP1]), a **motivação** (*o EA privado é bem-vindo, as pessoas estão acessíveis, disponíveis, e, logo, funciona* [CEP4]), a **mensalidade dos CEP** (*num CEP (...) por causa (...) das mensalidades, que têm que ser pagas, nem todos os pais têm (...) possibilidade* [CEP1]), os **recursos disponíveis** (*[na EP] faltam recursos básicos e materiais (...). Num centro privado (...), tem que haver, obrigatoriamente, mais recursos* [EP/CEP2]) e o **contacto pessoal** (*no privado, temos mais contacto com a pessoa que está directamente ligado com o nosso filho, no público não!* [CEP2]).

Verificámos que, de facto, existem algumas diferenças (número de alunos, motivação, recursos) e semelhan-

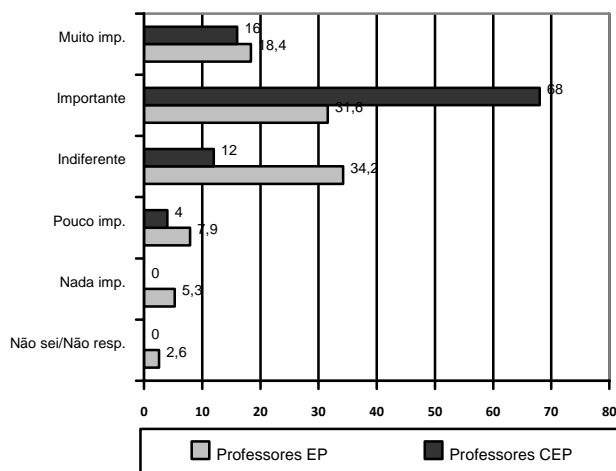
ças (acompanhamento ao aluno, vocação dos professores) entre o EA proporcionado nas EP e nos CEP, como enunciámos na hipótese 5. As RS's de professores e pais acabam por ser um pouco semelhantes quanto a esta questão.

H6: Os pais e os professores, das EP e, principalmente, dos CEP, atribuem muita importância, tanto ao EA, como à tutoria e ao professor tutor.

Importância atribuída ao EA

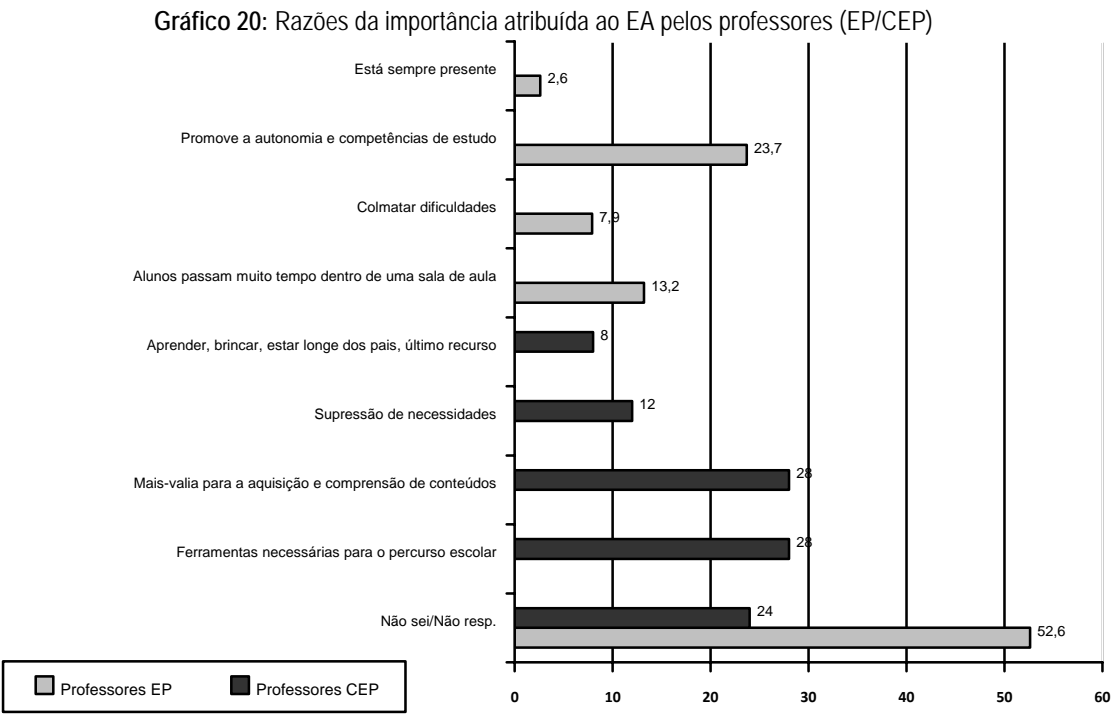
No gráfico 19, verificamos a importância atribuída ao EA pelos professores (EP/CEP).

Gráfico 19: Importância atribuída ao EA pelos professores (EP/CEP)



A maioria dos docentes dos CEP consideram o EA *importante* (68%), enquanto, que os das EP o encaram *indiferente* (34,2%). Isto demonstra, não só importância, como o interesse por parte dos profissionais face ao EA que difere nos contextos, o que se justifica, em parte, por nos CEP se praticar, essencialmente, o EA, enquanto nas EP, o EA é uma oportunidade acrescida.

As **justificações** apresentadas para tal diferem (Gráfico 20).



Existe uma elevada parcela que *não respondeu*; todavia, os docentes das EP afirmam, *positivamente*, que o EA *promove a autonomia e as competências de estudo* (23,7%), para *colmatar dificuldades* (7,9%) e por estar *sempre presente* (2,6%), e, *negativamente*, por *os alunos passarem muito tempo dentro de uma sala de aula* (13,2%). Por outro lado, os dos CEP referem só razões favoráveis, que desenvolve as *ferramentas necessárias para o percurso escolar* dos alunos (28%), por ser uma *mais-valia para a aquisição e compreensão de conteúdos* (28%), pela *supressão de necessidades* (12%) e pelo *aprender, brincar, estar longe dos pais e por último recurso* (8%).

Importância atribuída à tutoria

Todos os pais, excepto um (EP), admitem que a tutoria é importante (Tabela 19).

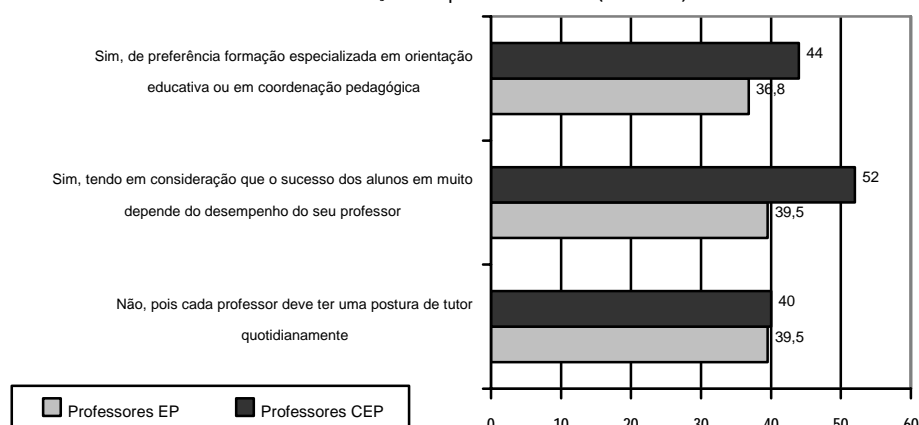
Tabela 19: Importância dos pais atribuída à tutoria.

	Contexto	EP	CEP	EP/CEP
	Motivos	100%	75%	100%
Sim	Disciplina	50%	25%	50%
	Experiência	-	25%	-
	Companheirismo	-	25%	-
	Orientação	-	-	75%

Importância atribuída ao professor tutor

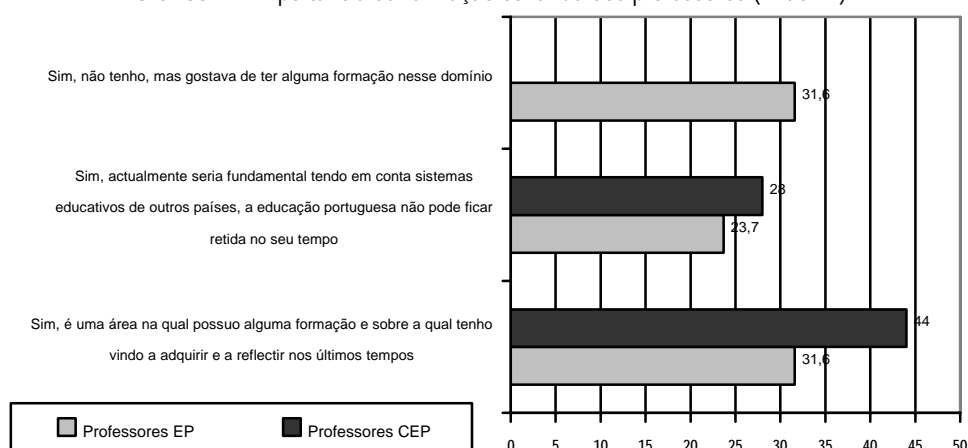
Relativamente à **formação do professor tutor** (Gráfico 21), 39,5% da EP consideram-na desnecessária, pois cada um deve ter uma postura de tutor quotidianamente. A este valor, contrapõe-se 40% dos CEP.

Gráfico 21: Formação do professor tutor (EP/CEP)



39,5% (EP) e 52% (CEP) encaram com sentido a formação, uma vez que o sucesso dos alunos muito depende do desempenho do seu professor. Os docentes *concordam* com a formação do professor tutor (36,8%-EP; 44%-CEP), de preferência especializada em orientação educativa ou coordenação pedagógica. Os professores atribuem, igualmente, **importância à formação contínua** (Gráfico 22).

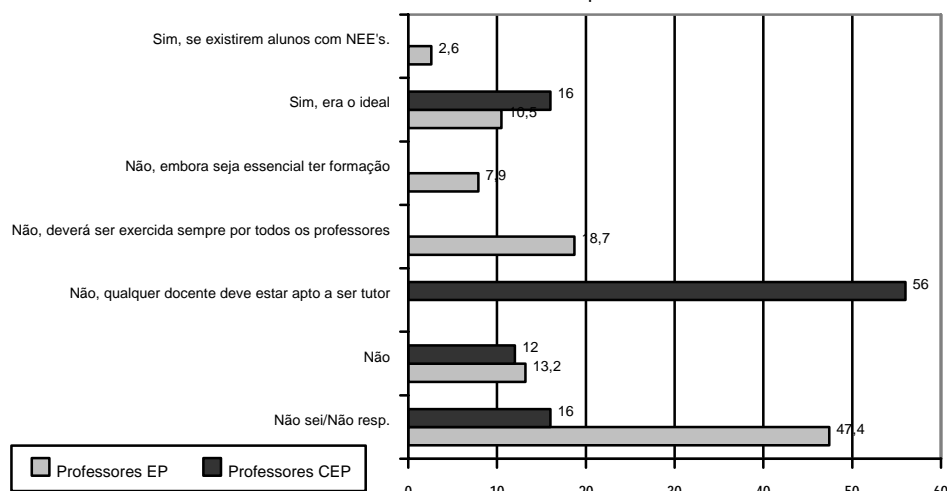
Gráfico 22: Importância da formação contínua dos professores (EP/CEP)



De facto, é uma área onde os docentes possuem alguma formação e sobre a qual têm adquirido conhecimentos e reflectido (EP-31,6%; CEP-44%). Além disso, é essencial, actualmente, devido aos SE de outros países, pois a educação portuguesa não pode ficar estática (EP-23,7%; CEP-28%), e por não terem formação, mas a ambicionarem (EP-31,6%).

Quanto à necessidade de existência de **especialistas em tutoria** (Gráfico 23), muitos professores das EP (47,4%) *não respondeu*, na nossa opinião, devido ao pouco esclarecimento que existe sobre esta temática em Portugal, especialmente no seio dos docentes da EP, constantemente solicitados com questões burocráticas. Quando comparados aos professores dos CEP, menos aliciados.

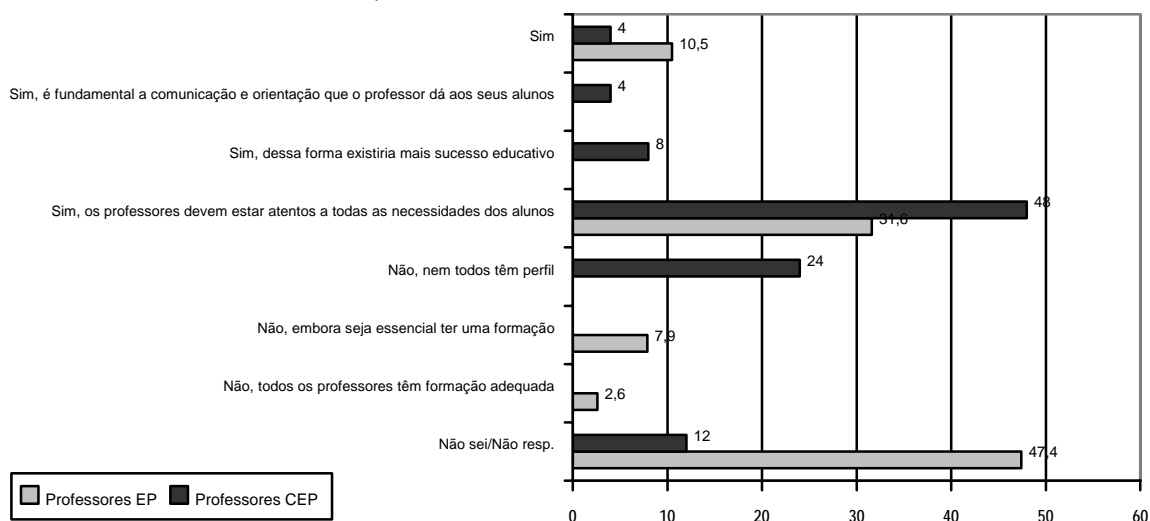
Gráfico 23: Necessidade da existência de especialistas em tutoria



18,7% defende que deve ser exercida por todos os professores, recusando a necessidade da existência destes peritos. 56% dos CEP, *discordam* igualmente de especialistas neste domínio, dado que qualquer um deve estar apto a ser tutor.

À questão *Todos os professores são, ou deveriam ser, tutores e orientadores?* (Gráfico 24), a maioria da EP *não respondeu* (47,4%).

Gráfico 24: Todos os professores são, ou deveriam ser, tutores e orientadores? (EP/CEP)

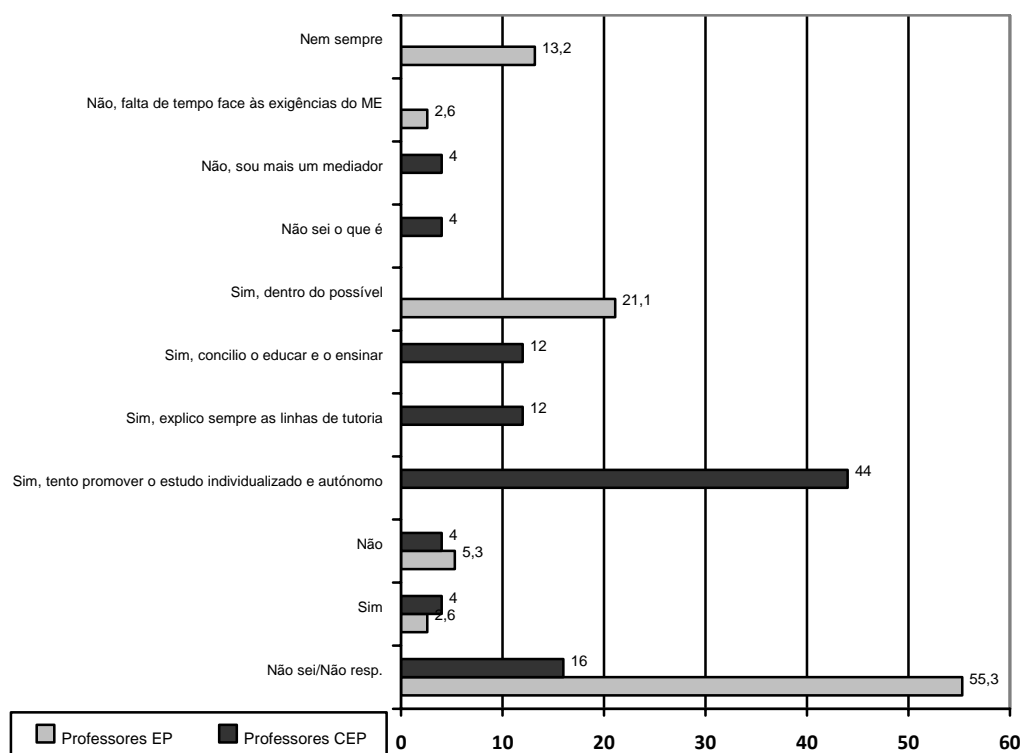


31,6% que considera que *sim*, pois os docentes devem estar atentos a todas as necessidades dos alunos, apresentando, 48% dos CEP, a mesma razão, ideia defendida por Cano Gonzáles (2008a). Mais uma vez, assistimos à demissão de opinião por parte dos docentes das EP, quanto à hipótese de todos os professores serem, também, tutores e orientadores, para além de todas as suas outras funções.

À questão *considera-se um professor tutor?* (Gráfico 25), muitos docentes das EP *não respondeu* (55,3%), embora 21,1% considere que *sim, dentro do possível*, 13,2% *nem sempre*, 5,3% *não se ache um tutor*. Os

docentes da EP parecem pouco interessados e informados sobre esta questão, desvalorizando-a. Além disso, supomos que os professores preferem não responder ao admitir não se considerarem professores tutores, orientadores e mediadores de aprendizagens e desenvolvimento pessoal, social e cívico dos seus alunos.

Gráfico 25: Considera-se um professor tutor ? (EP/CEP)



Nos CEP, 44% dos professores encara-se como um *tutor, tentando promover o estudo individualizado e autónomo*, 16% *não respondeu*, 12% considera-se *tutor, explicando sempre linhas de tutoria*, bem como 12%, que *concilia o educar e o ensinar*. Dos docentes dos CEP, só 4% *não sabe o que é* e 4% *não se considera um tutor, mas antes um mediador*. Face a estes resultados, tem cada vez mais sentido dar a conhecer o perfil e funções deste professor tutor, fomentar a sua importância para o ensino-aprendizagem e educação de cada aluno.

No que respeita à hipótese 6, concluímos, efectivamente, que os pais e os professores, das EP e, principalmente, dos CEP, atribuem muita importância, tanto ao EA, como à tutoria e ao professor tutor, como evidenciam os dados anteriormente apresentados.

H7: Existe correlação natural e directa entre EA e tutoria, dado tratarem-se de processos de acompanhamento ao aluno que têm em vista promover o desenvolvimento da autonomia, bem como na tomada de decisões.

Segue-se a análise relativa a uma série de afirmações nas quais pretendemos conhecer as RS dos docentes

face à possível relação EA-tutoria (Gráficos 26 e 27).

Gráfico 26: Relação EA-Tutoria (EP)

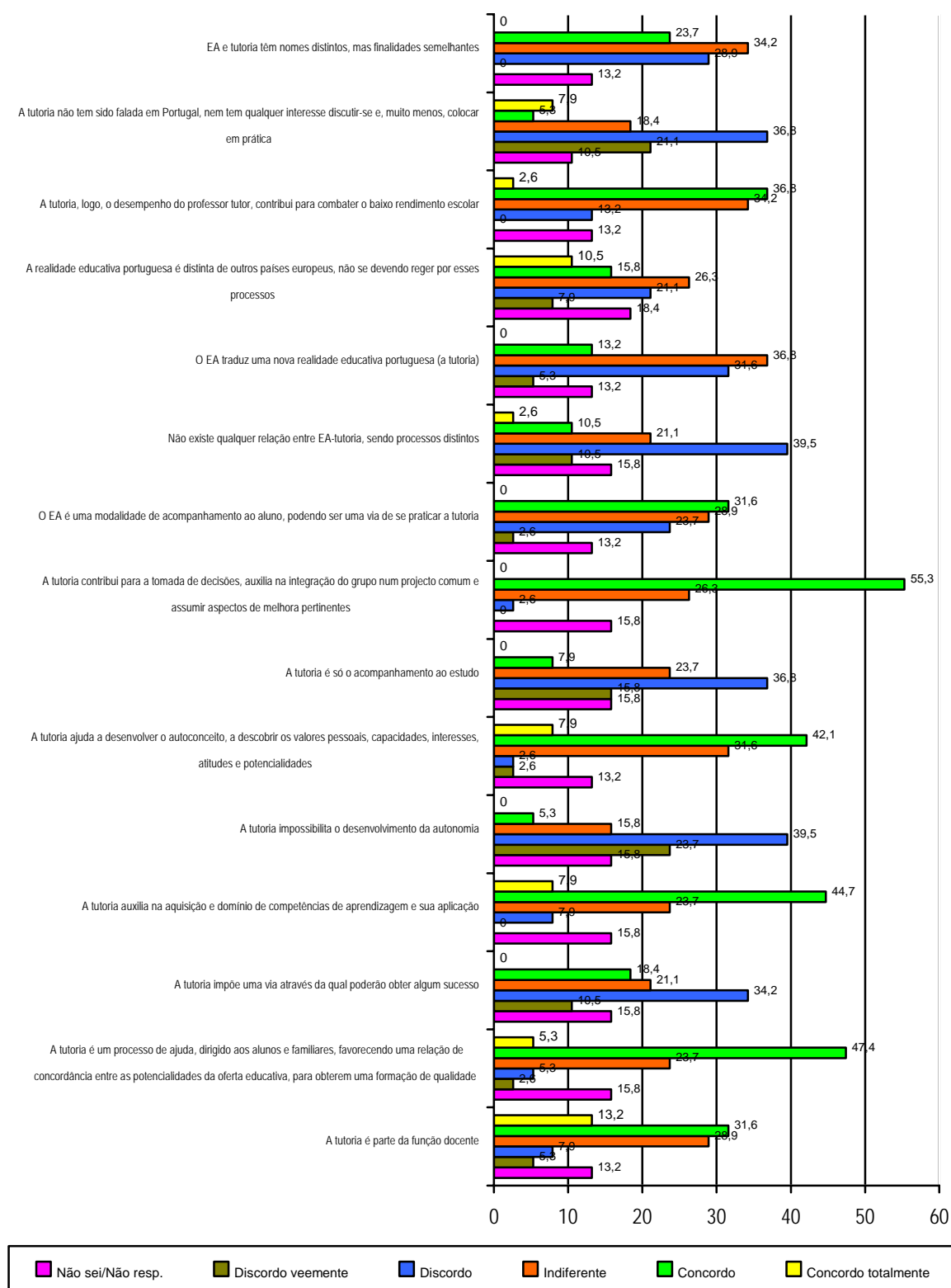
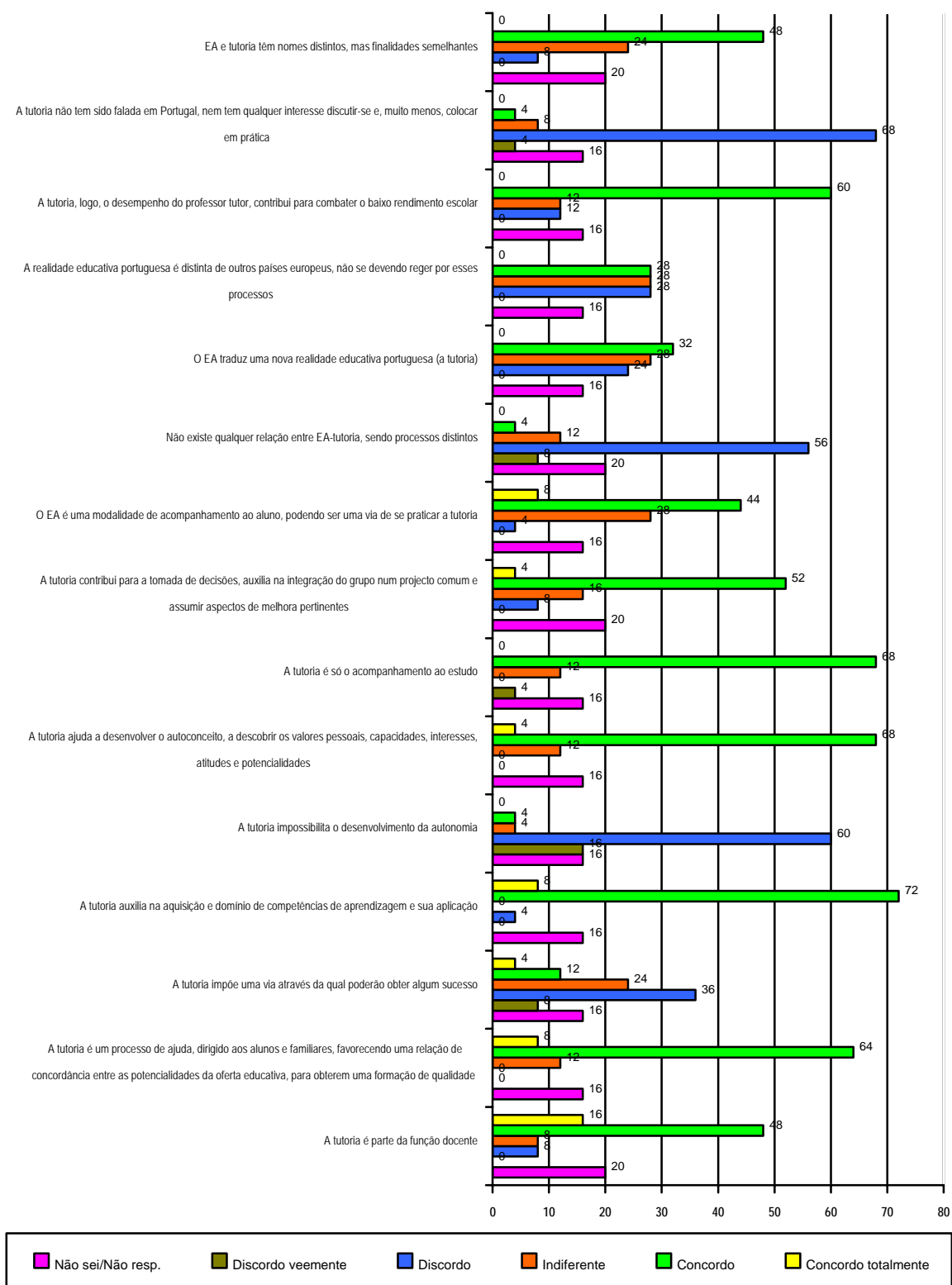


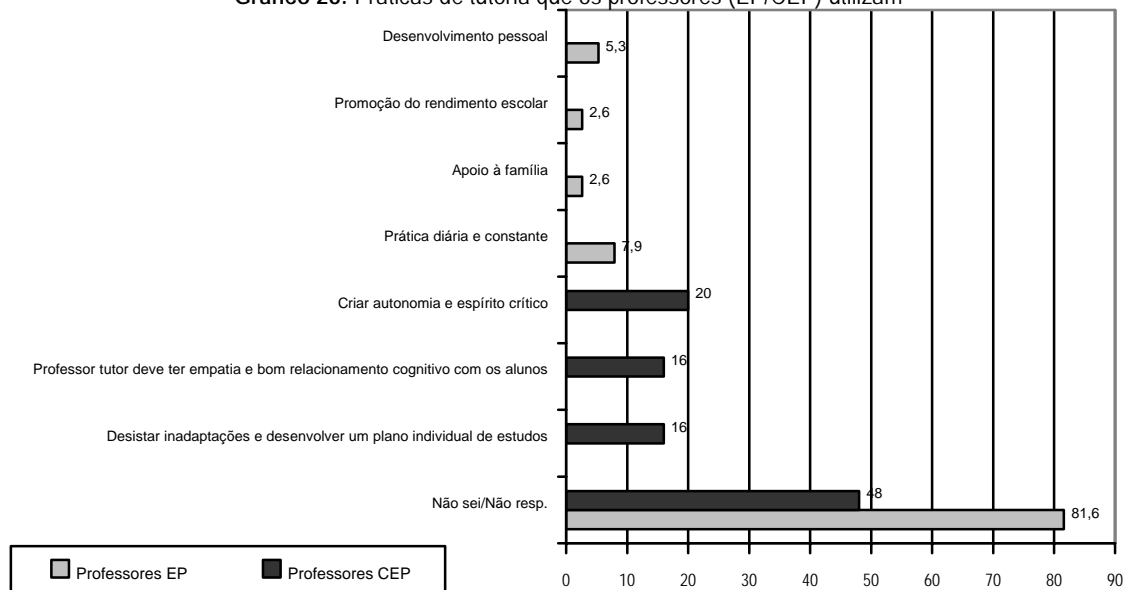
Gráfico 27: Relação EA-Tutoria (CEP)



Os inquiridos *concordam* (EP-31,6% e CEP-48%) que a **tutoria seja parte integrada na docência**, ideia defendida por Castillo Arredondo *et al.* (2003:13), revertendo-se, tanto a *orientação como a tutoria, em dois*

processos inerentes à função docente. Aliás, para Cano González (2008a), todos os professores são, ou deveriam ser, tutores e orientadores. Quanto ao facto da **tutoria contribuir para a tomada de decisões, auxiliar na integração num projecto e a assumir aspectos de melhora**, os docentes *concordam* (EP-55,3% e CEP-52%), bem como, também concordam com o facto de este processo **ajudar a desenvolver o autoconceito, a descobrir valores pessoais, capacidades, interesses, atitudes e potencialidades** (EP-42,1% e CEP-68%). Ao optar-se por um modelo tutorial é possível *potenciar as capacidades, escolhas e decisões que vão concretizando o projecto de vida de cada um* (Azevedo & Nascimento, 2007:100). Relativamente à tutoria **auxiliar na aquisição e domínio de competências de aprendizagem e sua aplicação**, grande parte dos docentes da EP (44,7%) e dos CEP (72%) *concordam* com a ideia, *discordando* do facto da tutoria impossibilitar o desenvolvimento da autonomia (EP-39,5% e CEP-60%). Os inquiridos *concordam*, maioritariamente (EP-31,6% e CEP-44%), que o **EA seja uma modalidade de acompanhamento ao aluno, que permite praticar a tutoria**, como comprova o DN nº 19308/2008 (alínea 7). Os docentes *discordam* (EP-39,5% e CEP-56%) quando se afirma que **não existe relação EA-tutoria, tratando-se de processos distintos**; mas, quanto às suas **designações diferentes, mas finalidades semelhantes**, os das EP *discordam* (28,9%), embora a sua maioria seja *indiferente* (34,2%), e, os dos CEP *concordam* (48%). Para os professores, a tutoria, **logo o desempenho do professor tutor, contribui para combater o baixo rendimento escolar**, *concordando*, os das EP, em 36,8% e os dos CEP, em 60%, com esta noção. Considerando as respostas dos docentes, a tutoria tem sentido, dado que face à afirmação: *a tutoria não tem sido falada em Portugal, nem tem interesse discutir-se, nem colocar em prática*, 36,8% dos das EP e 68% dos CEP *discordam*. A maioria dos inquiridos das EP são *indiferentes* (36,8%) quanto ao **EA traduzir uma realidade nova em Portugal (a tutoria)**, enquanto 32% dos CEP *concordam*. Paralelamente, 28% dos professores dos CEP *discordam*, mostram-se *indiferentes* e *concordam* com a realidade portuguesa ser diferente da de outros países europeus, não se devendo reger por eles; 26,3% das EP, parece *indiferente* a esta questão. No gráfico 28 apresentamos as práticas de tutoria que os professores (EP/CEP) utilizam diariamente.

Gráfico 28: Práticas de tutoria que os professores (EP/CEP) utilizam



Grande parte dos inquiridos *não respondeu* (81,6%-EP; 48%-CEP), contudo, 7,9% das EP *pratica-a diária e constantemente*, *apoia a família* (2,6%), *promove o rendimento escolar* (2,6%) e *desenvolve pessoalmente* (5,3%); enquanto 20% dos CEP *estabelece a criação da autonomia e do espírito crítico como linhas fundamentais*, seguindo-se o *despiste de inaptações e desenvolvimento de um plano individual de estudos* (16%) e a *criação de autonomia e espírito crítico* (16%). Verifica-se, ainda, neste aspecto, um longo caminho a percorrer, já que a diversidade de práticas tutoriais é escassa, até porque a informação e conhecimento acerca desta temática é, como temos vindo a verificar pelas elevadas percentagens de não respondidos, igualmente diminuta.

Por fim, quanto à hipótese 7, verificámos a existência de uma correlação natural e directa entre EA e tutoria, dado tratarem-se de processos de acompanhamento ao aluno que têm em vista promover o desenvolvimento da autonomia, bem como na tomada de decisões.

Conclusão e recomendações

O objectivo fundamental desta investigação foi o de analisar as RS's do EA, da tutoria e do professor tutor, nas EP e nos CEP, incidindo em professores do 1º CEB e pais de alunos deste nível de ensino, precisamente porque intervindo cedo na vida dos alunos, melhor conseguimos contribuir para o seu sucesso académico e pessoal. Efectuámos uma revisão da literatura, constituindo um quadro teórico de referência para o desenvolvimento do trabalho (análise documental, construção dos instrumentos, interpretação dos dados e respectivas conclusões).

Conclusões fundamentais

Procuramos agora apresentar, de forma reflectida e crítica, as principais conclusões decorrentes do nosso estudo. Não obstante as limitações da presente investigação, mais à frente explicitadas, a análise efectuada aos dados recolhidos, através dos instrumentos durante a fase empírica, permitiu compreender melhor o EA, a tutoria e o perfil/funções do professor tutor na sua natureza, extensão e limites.

Correlação entre o EA e a tutoria

Muitos professores (EP e CEP) concordam que o EA seja uma modalidade de acompanhamento que permite praticar a tutoria, discordando quando se afirma que não existe relação EA-tutoria, por serem processos distintos. Quanto às suas designações diferentes, mas finalidades semelhantes, os das EP discordam e dos CEP concordam.

Já para a maioria dos pais, a relação EA-tutoria, trata-se de uma mais-valia, até porque abrangem as necessidades dos alunos. Muitos progenitores consideram que as finalidades da tutoria e do EA são semelhantes, além de se complementarem na educação.

Importância atribuída ao EA, à tutoria e ao professor como tutor nas EP e nos CEP

Muitos docentes, principalmente dos CEP, consideram o EA importante. Além disso, grande parte dos dois grupos aceitam a tutoria como parte integrante da docência (EP-31,6% concorda e 13,2% concorda totalmente; CEP-48% concorda e 16% concorda totalmente), bem como auxiliar alunos e familiares, favorecendo uma relação de concordância entre as potencialidades e possibilidades da oferta educativa para a obtenção de uma formação de qualidade (EP-47,4% concorda e 5,3% concorda totalmente; CEP-64% concorda e 8% concorda totalmente). Desta maneira, os docentes pactuam com a ideia de que a tutoria auxilia na aquisição e domínio de competências de aprendizagem e sua aplicação, além de ajudar a desenvolver o autoconceito, a descobrir valores pessoais, capacidades, interesses, atitudes, potencialidades, contribuir para a tomada de decisões, a integrar o grupo num projecto comum e a assumir aspectos de melhora. Por fim, para os professores (EP e CEP), a tutoria, logo, o desempenho do professor tutor, contribui para combater o baixo rendimento escolar e o EA é uma modalidade de acompanhamento, podendo ser uma via de se praticar a tutoria.

Todavia, os docentes das EP discordam que o EA e a tutoria tenham nomes distintos, mas finalidades lhantes, ao contrário daquilo que pensam os dos CEP. Elevada parcela dos docentes (EP e CEP), discordam que a tutoria imponha uma via através da qual os alunos poderão obter algum sucesso, bem como o facto de este fenómeno impossibilitar o desenvolvimento da autonomia. Embora muitos dos CEP concordem que o EA é só o acompanhamento ao estudo, grande percentagem das EP discorda desta ideia. Assim, importa colocarmos em prática a tutoria em Portugal, mas, esta, não deve invadir as estruturas da educação e da formação sem um olhar crítico e devidamente ponderado. Importa ter-se em atenção a selecção dos tutores e as técnicas utilizadas em cada situação, pois, a tutoria, tal como qualquer outro procedimento pedagógico assenta em determinadas regras de funcionamento, não sendo um processo aleatório e, à partida, não assegura, infalivelmente, as aquisições escolares (Baudrit, 2009).

Quanto à formação do professor tutor, uns atribuem-lhe validade, pelo desejado sucesso dos alunos, outros encaram que tal situação deve estar contemplada diariamente na postura profissional, pelo que não devem existir especialistas em tutoria. Contudo, é unânime a importância atribuída à formação contínua dos professores, neste âmbito; aliás, os tutores intervêm, cada vez mais, em distintos sectores, junto de vários públicos, em missões muito divergentes (*Ibidem*).

Relativamente às técnicas de tutoria mais aplicadas, estas visam criar a autonomia e o espírito crítico, despistar inadaptações e desenvolver um plano individual de estudos, criar empatia e bom relacionamento cognitivo com os alunos, uma prática diária e constante das diversas técnicas tutoriais, desenvolver pessoalmente o aluno, apoiar a família e promover o rendimento escolar. Os docentes, essencialmente dos CEP, consideram-se tutores, tentando promover um estudo individualizado e autónomo, conciliando o ensinar com o educar e explicando sempre por linhas de tutoria. Das EP, cerca de um quinto dos professores, afirma considerar-se um tutor, dentro do possível.

Para os pais, a função de tutor cabe aos adultos que rodeiam as crianças, aos pais (e restantes familiares) e ao professor, valorizando a tutoria, pela disciplina, experiência, companheirismo e orientação. Embora os pais não estejam bem informados acerca da tutoria, consideram-na benéfica para o processo de ensino-aprendizagem e para combater o baixo rendimento escolar, ainda que seja compreendida como algo que ultrapassa o acompanhamento dos alunos. Quanto, aos especialistas em tutoria, os pais acham que não há necessidade para tal, devendo ser contemplada na formação inicial; além do mais, o professor é aquele que mais tempo passa com o aluno, estando numa posição mais adequada para o ser. Os pais, encaram-se como verdadeiros tutores, pela família, motivação, experiência e acompanhamento.

O EA como uma oportunidade para promoção do sucesso escolar e potencializador da dimensão axiológico-valorativa na linha de uma cidadania interventiva, esclarecida e crítica

Muitos docentes veem no EA uma oportunidade para promover o sucesso escolar⁵², principalmente, os dos

⁵² Dos inquiridos da EP 34,2% concorda e 7,9% concorda totalmente; dos CEP, 72% concorda e 16% concorda totalmente.

CEP, pelo que a consideram importante no ensino-aprendizagem (EP-31,6% importante e 18,4% muito importante; CEP-68% importante e 16% muito importante). Tal importância relaciona-se com as finalidades de cada instituição: nas EP, o EA é encarado como uma oportunidade acrescida a tantas outras, nos CEP, uma actividade fundamental que os motiva e os mantém vivos. Também os pais valorizam o EA, quer pela orientação que proporciona aos seus educandos quer pela promoção do sucesso escolar, reconhecendo, todavia, que tal benefício depende do modo como este é ministrado ou das próprias crianças.

Confirmámos que o desenvolvimento de estratégias de estudo nos alunos, proporcionado no EA, possibilita a aquisição de saberes/conhecimentos que se aplicam noutros contextos da vida do aluno, inclusive, escolar, ou seja, noutras disciplinas/áreas disciplinares, promovendo o domínio de conteúdos programáticos. Após cada aluno perceber a metodologia de estudo que melhor se coaduna consigo próprio, será mais fácil estudar e obter sucesso educativo, logo, sucesso na vida em geral, no presente e no futuro.

A partir dos dados recolhidos, concluímos que é possível aprender com o EA (EP e CEP). Tanto os docentes como os pais encaram esta questão viável, sobretudo, considerando os dias actuais, cada vez mais esgotantes e consumidores da população activa, o que diminui, bastante, a disponibilidade dos progenitores para ensinar/educar os mais novos. Embora esta razão não sirva de desculpa, o papel de educador é igualmente remetido para o professor, quer da EP, quer de outro contexto como os CEP. Além do EA desenvolver capacidades inerentes à aprendizagem, verificou-se também que tanto os professores como os pais valorizam o tempo destinado a este apoio, pois fomenta outro tipo de competências, tais como a socialização, o estabelecimento de amizades, o convívio.

Os docentes e os pais, na sua generalidade, concordam que o EA potencia a dimensão axiológico-valorativa na linha de uma cidadania interventiva, esclarecida e crítica. Enquanto dos professores da EP, 26,3% concorda e 2,6% concorda totalmente, dos CEP, 48% concorda e 8% concorda totalmente, assistindo-se a uma percentagem mais elevada de indiferença no contexto público (50%) do que no privado (32%). Os pais ressaltam o exemplo e o dever cívico, até porque estes têm cada vez menos tempo para formar integralmente uma criança.

Técnicas de estudo e recursos que os professores utilizam no EA (EP, CEP, ou em ambos)

Os docentes utilizam distintas técnicas de estudo no EA. Alguns dos professores da EP, recorrem sempre ao dossier de estudo, a fichas de trabalho ou a outros manuais que não os adoptados e a estratégias cognitivas e metacognitivas⁵³. Os professores dos CEP procuram questionar, motivar e envolver pessoalmente o aluno, proporcionar jogos, estimular variadas áreas cognitivas, mas também não deixam de aplicar fichas de trabalho ou exercícios de outros manuais. O autocontrolo do aluno e a insistência na memorização de matérias por este, são aspectos em que os professores de ambas as realidades menos insistem. Os professores dos CEP não utilizam os manuais seleccionados pelas escolas dos alunos. As reflexões, debates, mesa redonda,

⁵³ Tais como: a compreensão da leitura, a identificação e organização das ideias principais, o auto-questionamento, o clarificar, o sublinhar, o parafrasear, o resumir e as estratégias de memorização.

a motivação e envolvimento pessoal, os jogos didácticos, os manuais adoptados, a comunicação e o lar das áreas cognitivas (atenção, concentração, memória, raciocínio, percepção) são usadas frequentemente pelos docentes das EP. Nos CEP, verificámos que o dossier de estudo e o autocontrolo são muito requisitados. O questionamento é pouco frequente nas EP e a comunicação nos CEP. Ressaltamos que as características individuais de cada realidade contribuem para a acção pedagógica específica do docente (meios, recursos, número de alunos), determinando o que é, ou não, realizável, pelo que não devemos considerar o que um grupo de professores faz mais do que outro, dadas as dissemelhanças inerentes à sua prática.

Motivos que persuadem os pais para a frequência dos seus educandos no EA na EP, nos CEP, ou nos dois

Segundo os professores, as razões que mais motivam os pais para que os seus filhos frequentem EA nas EP, são, essencialmente, as seguintes: é fundamental o contacto com muitas experiências, obter melhores resultados, ocupar o tempo, receio de não obter sucesso sem apoio, devido a insucesso anterior. Quanto aos CEP, destacamos: a obtenção de melhores resultados, o auxílio especializado, o contacto com experiências diversificadas, o receio de não obter sucesso sem apoio e a demissão dos pais de algumas responsabilidades.

Para os pais, o privado é valorizado quando comparado com o público, sendo a flexibilidade de horários, a frequência de outros colegas dos filhos, a experiência, a organização, os recursos disponíveis, motivos para que os educandos usufruam de EA num CEP. Porém, o EA nas EP é igualmente procurado, devido ao complemento de horário e pelo desenvolvimento de técnicas de aprendizagem. Resta referir as justificações para a frequência em ambos os contextos: o desenvolvimento dos alunos, o programa, o rigor, a mudança de contextos e o número de alunos por turma. Quanto à possibilidade dos alunos que usufruem de EA numa EP serem apoiados por uma instituição privada, esta oportunidade não é excluída. Todavia, o contrário não é verificado, pois aqueles que frequentam EA num CEP, não permitiriam que os seus educandos passassem para uma EP, pelo acompanhamento, segurança e condições encontradas no privado e, na sua opinião, inexistentes no público. O EA é, portanto, mais procurado em CEP, embora nem todos tenham possibilidade de o frequentar, pois acarreta custos, o que não ocorre na EP.

Distinções e semelhanças entre o EA das EP e dos CEP ao nível dos recursos pedagógico-didácticos

Para os docentes, os recursos pedagógico-didácticos disponíveis e o número de alunos são aspectos dissemelhantes nas duas realidades. Os professores das EP discordam que as áreas de desenvolvimento a estimular sejam diferentes, bem como o empenho, a disponibilidade, a atenção do docente, o respeito pelo ritmo de cada aluno, a sua individualidade e as suas especificidades. Todavia, também estes aspectos são considerados como distintos, para os professores dos CEP, aos quais acrescentam a organização do ambiente educativo (incluindo a disposição do material) e a dimensão espacial, que favorece a concentração, motivação e atenção do aluno.

Depois das entrevistas aos pais, concluímos que a socialização, a vocação dos professores, os conteúdos

abordados, o acompanhamento e a designação de EA, são semelhanças apontadas entre a EP e os CEP. Contudo, foram apontadas algumas dissemelhanças, como o número de alunos por turma, o acompanhamento, a motivação, a mensalidade, os recursos disponíveis e o contacto pessoal. Por estas razões os pais, valorizam as instituições privadas, quando comparadas com as públicas, salientando, aqueles que não têm os seus educandos em CEP, que, caso pudessem, não hesitariam em colocá-los num acompanhamento do género.

Implicações da investigação

Para o desenvolvimento de competências transversais e específicas, revela-se imprescindível que as instituições pedagógicas estejam devidamente equipadas, em locais acolhedores e de fácil acesso à comunidade. É essencial uma formação adequada de todos os intervenientes do processo de ensino-aprendizagem, em particular, dos professores, inicialmente e ao longo da carreira, para se investir na tutoria, no professor tutor e no EA, conforme concluímos através deste estudo, meio promotor e facilitador de aprendizagens mais significativas e fundamentais para o aluno.

Limitações da investigação

Apesar dos resultados e conclusões apresentados, a investigação manifesta algumas limitações. Atendendo à realidade portuguesa e à actualização da literatura, pouco se tem investigado relativamente ao professor tutor e à tutoria, significando isto um acréscimo de dificuldade neste percurso. Recorremos a outras realidades educativas europeias, nomeadamente, a autores espanhóis, realidade próxima de nós com mais de duas décadas de experiência neste domínio. Quanto ao EA, embora se tenha vindo a investigar nesse sentido, sentiu-se ainda, ao longo da investigação, alguma reticência, por parte da comunidade educativa em lidar com esta área curricular. Acrescentamos o tempo de que dispusemos para a concretização do estudo, reduzindo-nos a amostra à cidade de Aveiro. Por outro lado, dada a quantidade de dados recolhida, num curto intervalo de tempo, não nos foi possível conhecer as RS's por parte, tanto dos alunos (EP e CEP), como dos Presidentes de Conselhos Executivos e Coordenadores das EP, e, gerentes/directores/proprietários das instituições privadas. O atraso da devolução dos questionários e mesmo a dificuldade da marcação das entrevistas proporcionou uma demora acrescida no tratamento dos dados; além de que foi visível um certo cansaço/indiferença, principalmente, por parte dos professores, que constantemente cooperam neste tipo de trabalhos. Foi evidente a existência de limitações na recolha de dados, uma vez que os inquiridos, sobretudo os pais, não estavam muito familiarizados com a questão da tutoria e do professor tutor associados ao ensino.

Sugestões para investigações futuras

No decorrer desta investigação surgiram algumas questões que pensamos poderem vir a ser desenvolvidas futuramente. Seria relevante, por exemplo, explorar as ideias levantadas (EA, tutoria, professor tutor) a nível

nacional, pois, ao defrontarmo-nos com as limitações acrescidas anteriormente mencionadas, como o tempo e os recursos, foi impossível averiguar tal pelo país.

Seria, ainda, fundamental apostar-se na formação do professor como tutor, com o intuito de desenvolver, construir e fazer crescer, harmoniosamente, os seus alunos, sendo tal contemplado na formação inicial, mas também ao nível de acções de formação, conferências, seminários e congressos para aqueles que exercem, e, eventualmente, para outros interessados.

Acreditamos que através da elaboração de planos de acção tutorial, os alunos sentem-se mais em casa no espaço educativo, expondo os seus problemas, preocupações e incertezas, reportando, assim, a área académica a um plano superior, até porque as especificidades actuais tornam a família mais ausente na importante tarefa de educar. Nesta perspectiva, e como existe legislação em Portugal que permite aos professores recorrerem a programas tutoriais, importava investigar que planos seriam os mais adequados para a realidade portuguesa. Para tal, seria pertinente, conhecer-se o trabalho efectuado noutros países da UE neste domínio, algumas estratégias que noutros contextos têm êxito.

Seria credível conhecer as RS's igualmente dos alunos, de ambos os contextos e dos diversos responsáveis das instituições educativas, públicas e privadas. Também não seria descabido apostar-se numa investigação similar noutros níveis de ensino.

Acrescentamos a possibilidade dos diferentes contextos que ministram EA, dialogarem acerca das suas experiências, sucessos e fracassos, tornando este acompanhamento mais homogéneo e eficaz. Seria, pertinente desmistificar, junto dos pais, restantes familiares e profissionais educativos, ideias menos adequadas acerca do EA, oportunidade benéfica para o desenvolvimento dos seus educandos, proporcionando a aquisição de métodos essenciais para a vida, além de outros benefícios. O EA encontra-se, ainda, negativamente rotulado, revelando-se essencial que as suas finalidades, objectivos e estratégias ultrapassem as paredes onde ocorre; o EA necessita dar-se a conhecer à comunidade.

Salientamos a importância da tutoria e do professor tutor em alunos com NEE's, pois, o profissional, ao estabelecer uma maior proximidade com o estudante, como se ambiciona, deveria motivar e estimular o aluno, levando a que este atinja níveis de desempenho melhores.

Finalmente, reforçamos a ideia da importância em se investigar inovados modos de estar no ensino, uma vez que todos temos conhecimentos que os métodos tradicionalistas não surtem o efeito na aprendizagem que ambicionamos.

Bibliografia

- ABRANTES, P. (2001). *Reorganização curricular do ensino básico: Princípios, medidas e implicações*. Lisboa: ME/DEB.
- ABRANTES, P. (2002). *Gestão Flexível do Currículo: reflexões de formadores e investigadores*. Lisboa: ME/DEB.
- ABRANTES, P. et al. (2002). *Novas áreas curriculares*. Coleção Reorganização Curricular do Ensino Básico. Lisboa: ME/DEB.
- ABRIC, J. C. (2003). *Méthodes d'étude des représentations sociales*. Ramonville Saint-Agne: Érès.
- ADAMS, D.; HAMM, M. (2000). *Literacy today: New standards across the curriculum*. New York: Falmer Press.
- ADORNO, S. (1991). A socialização incompleta: os jovens delinquentes expulsos da escola. In HADDAD, S (Ed.). *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo. Nº 79, pp. 76-80.
- ALCINA, R. B. (2004). Orientación y tutoría. In NAGES, J. L. S. (coord.). *Orientación y tutoría: Congreso Internacional Asociación Aragonesa de Psicopedagogía*. Zaragoza: Mira Editores, S. A., pp. 67-77.
- ALMEIDA, L. & MORAIS, F. (1990). *Promoção Cognitiva: Programa de treino cognitivo para alunos do ensino secundário (1988/1989)*. Barcelos: Didálvi.
- ÁLVAREZ, M. (1994). *L'orientación i la tutoria en l'actual sistema educativ. Experiències i propostes d'organización als centre d'ensenyament*. Barcelona: Universidad de Barcelona (Documento de uso interno).
- ALVES, M. (1994). *Meninos de rua: uma comparação entre imaginários*. Relatório de pesquisa apresentado ao CNP.
- ARETIO, L. G. (2001). *La Educación a Distancia: de la teoría a la práctica*. Barcelona: Ariel Educación.
- ARNAIZ, P.; ISÚS, S. (1997). *La Tutoría, organización y tareas*. Barcelona: Editorial Graó.
- ARRUDA, A. (2002). Teoria das Representações Sociais e Teorias de Género. *Cadernos de Pesquisa*, 117, 127-147.
- ASSMAN, H. (2000). *A metamorfose do aprender na sociedade da informação*. Brasília, v. 29, n. 2, p. 7-15, Maio/Agosto.
- ASSOREIRA, S. (2006). *Quando os alunos assumem o papel de professores de Matemática*. Aveiro: Universidade de Aveiro (Dissertação de Mestrado).
- AZEVEDO, N. R. & NASCIMENTO, A. T. B. (2007). Modelo de tutoria: construção dialógica de sentido(s). In *Interacções*. N.º 7, PP. 97-115 (2007). Disponível em: <http://www.eses.pt/interaccoes>. Consultado a: 2 de Janeiro de 2009.
- BANDURA, A. (1982). *Self-Efficacy Mechanism in Human Agency*. *American Psychologist*, 37, 122-147.
- BARELL, J. (1995). *Teaching thoughtfulness: Classroom strategies to enhance intellectual development*. 2ª Ed. New York: Longman.
- BARNIER, G. (1994). *L'effet-tuteur dans une tâche spatiale chez des enfants d'âge scolaire*. Thèse de Doctorat, Université de Provence, France.
- BAUDRIT, A. (2009). *A tutoria: riqueza de um método pedagógico*. Porto: Porto Editora.
- BELL, J. (2008). *Como realizar um projecto de investigação*. 4ª Ed. Coleção Trajectos. Lisboa: Gradiva.
- BELLODI, P.; MARTINS, M. (2005). *Tutoria – mentoring na formação médica*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- BELLONI, M. L. (2001). *Educação à distância*. São Paulo: Cortez.
- BELTRÃO, L. & NASCIMENTO, H. (2000). *O Desafio da Cidadania na Escola*. Lisboa: Editorial Presença.
- BIGGE, M. L. (1977). *Teoria da aprendizagem para professores*. São Paulo: EPU.
- BLOOM, B. (1956). *Taxonomy of educational objectives*. New York, NY: Longmans.
- BOGDAN, R. & BIKLEN, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Coleção Ciências da Educação. Porto: Porto Editora.

- BOISVERT, J. (1999). *La formation de la pensée critique — Théorie et pratique*. Canada: De Boeck.
- BRANCO, L. (2007). *A Escola – Comunidade Educativa e a Formação dos Novos Cidadãos*. Lisboa: Instituto Piaget.
- BROWN, A. L., et al. (1983). Learning, remembering and understanding. In MUSSEN, P. H. (Ed.), *Handbook of child psychology* (vol. III). New York: John Wiley & Sons, pp. 77-166.
- BROWN, H. D. (1987). *Principles of language learning and teaching*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall Regents.
- BROWNE, M. N. & KEELEY, S. M. (1994). *Asking the right questions: A guide to critical thinking*. 4ª Ed. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- BROWNE, M. N. & KEELEY, S. M. (2000). *Asking the right questions: A guide to critical thinking*. 5ª Ed. Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall and University of Phoenix.
- BRUCH, M. A. et al. (1986). Differences in the cognitive process of academically successful and unsuccessful test-anxious students. *Journal of Counseling Psychology*, 33(2), pp. 217-219.
- CACHAPUZ, A. et al. (2004). *Saberes Básicos de todos os Cidadãos no Século XII*. Lisboa: ME/CNE.
- CANO GONZÁLEZ, R. (2001). Los Departamentos de Orientación en los Institutos de Enseñanza Secundaria: de la teoría orientadora como posibilidad a la práctica psicopedagógica como realidad. In GONZÁLEZ, M. Á. & ALZINA, R. B. *Manual de orientación y tutoría*. Barcelona: Praxis.
- CANO GONZÁLEZ, R. (2008a). Notas de Campo recolhidas em Outubro.
- CANO GONZÁLEZ, R. (coord.) (2008b). *La tutoría universitaria en el marco de la convergencia*. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado: Continuación de la antigua Revista de Escuelas Normales*. Vol. 22(2) Zaragoza: Facultad de Educación.
- CARITA, A. (2007). *A Tutoria: perspectiva e orientações gerais*. Disponível em: http://www.esvf.net/estruturas/TUTORIA_%202007.pdf. Consultado a: 15 de Janeiro de 2009.
- CARITA, A. et al. (1998). *Como ensinar a estudar*. Lisboa: Editorial Presença.
- CARNEIRO, R. (Dir.) (2001). *Educar Hoje – Enciclopédia dos Pais*. Vol. VI. Editora Lexicultural.
- CASTELLS, M. (2001). *A sociedade em Rede – A Era da Informação: Economia, Sociedade e Cultura*. Vol. I. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- CASTILLO ARREDONDO, S. et al. (2003). *Acción tutorial en los Centros Educativos. Formación y práctica*. Volumen 1. Formación. Madrid: UNED.
- CASTRO, P. (2002). *Natureza, Ciência e Retórica na construção social da ideia de ambiente*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- CENTRO DE INVESTIGAÇÃO E ESTUDOS DE SOCIOLOGIA – CIES (2008). Observatório das Desigualdades. Disponível em: <http://observatorio-das-desigualdades.cies.iscte.pt/index.jsp?page=indicators&id=17>. Consultado a: 28 de Fevereiro de 2009.
- CÉSAR, M. (2000). Interagir para aprender: a escola inclusiva e as práticas pedagógicas em Matemática. *Actas do Prof-Mat2000*. Funchal: APM, pp.145-158.
- CÉSAR, M. (2003). A escola inclusiva enquanto espaço-tempo de diálogo de Todos e para Todos. In RODRIGUES, D. (Ed.), *Perspectivas sobre a inclusão: Da educação à sociedade*. Porto: Porto Editora. pp. 117-149.
- CÉSAR, M. et al. (2002). *Estudo Acompanhado: Devagar se vai ao longe... - Livro do Professor*. Lisboa: Plátano Editora.
- CHAFFEE, J. (1998). *The thinker's way — 8 steps to a richer life*. Boston: Little, Brown and Company.
- CHALUPA, M. & SORMUNEN, C. (1995). Strategies for developing critical thinking. *Business Education Forum*, 49 (3), 41-43.
- CHAMBERS, E. (1992). *Work-load and the quality of student learning*. *Studies in Higher Education*. 17, 141-153.
- CHAMBERS, E. (1994). Assessing learner workload. In LOCKWOOD, F. (Ed.), *Materials productions in open and distance learning*. London: Paul Chapman Publishing. pp. 141-153.
- CLAPARÈDE, E. (1954). *A educação funcional*. 4.ª Ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional.

- COLL, C. S. (1994). *Aprendizagem escolar e construção do conhecimento*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- CORTINA, A., (1999). *Cuidados del mundo – Hacia una teoría de la ciudadanía*. Madrid: Alianza.
- COSME, A. & TRINDADE, R. (2001). *Área de Estudo Acompanhado – O essencial para ensinar a aprender*. Porto: Edições ASA.
- COSTA, A. et al. (1999). *Dicionário da Língua Portuguesa*. Porto: Porto Editora.
- COTOVIO, J. (2004). *O Ensino Privado*. Lisboa: Universidade Católica Portuguesa.
- COUTINHO, C. P. (s/d). *Construtivismo e investigação em hipermédia: aspectos teóricos e metodológicos, expectativas e resultados*. Departamento de Currículo e Tecnologia Educativa. Instituto de Educação e Psicologia. Universidade do Minho. Braga, Portugal. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/4386/1/CISCI+2005.pdf>. Consultado a: 7 de Março de 2009.
- DEB (1999). *Projecto de Gestão Flexível do Currículo*. (Texto policopiado).
- DECLARAÇÃO DOS DIREITOS DO HOMEM E DO CIDADÃO DE 1789. Disponível em: <http://prdc.prf.mpf.gov.br/legis/docs/Legislacao/Declaracao%20dos%20Direitos%20do%20Homem%20e%20do%20Cidadao%20de%201789.pdf>. Consultado a: 20 de Fevereiro de 2009.
- DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS DO HOMEM. Adoptada e proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas no dia 10 de Dezembro de 1948, Versão Final Autorizada, Nova Iorque, Nações Unidas, 1950.
- DELORS, J. (coord.) (1998). *Educação, um Tesouro a Descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. Porto: Edições Asa.
- DEWEY, J. (1933). *How we think*. Lexington, MA: DC Heath.
- DEWEY, J. (1979). *Como pensamos: como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo, uma reexposição*. 4.ª Ed. São Paulo: Nacional.
- DIOGO, F. & VILAR, A. M. (1998). *Gestão Flexível do Currículo*. Cadernos Correio Pedagógico.
- DOLLE, J.-M. (1999). *Para compreender Jean Piaget*. Instituto Piaget. Coleção Horizontes Pedagógicos.
- DRUCKER, P. (1995). *Sociedade pós-capitalista*. São Paulo: Pioneira.
- DUGUE, E. (1999). *La logique de la compétence: le retour du passé*. Éducation Permanente, nº 140/1999-3, pp. 7-18.
- ELZIRIK, M. F. (1999). (Re)Pensando a Representação da Escola: um olhar epistemológico. In TEVES, N. & RANGEL, M. (org.). *Representação Social e Educação*. Campinas: Papirus. v. 1, p. 115-130.
- ENNIS, R. (1985). *A logical basis for measuring critical thinking skills Educational Leadership*. 43, 44-48.
- ENNIS, R.; MILLMAN, J.; TOMKO, T. (1985). *Cornell critical Thinking tests Level X and Level Z: Manual*. Pacific Grove, CA: Midwest Publications.
- FERREIRA, J. & ESTEVÃO, C. (org.) (2003). *A Construção de uma Escola Cidadã – Público e Privado em Educação*. Braga. Externato Infante D. Henrique.
- FERREIRA, V. (1986). O inquérito por questionário na construção de dados sociológicos. In SILVA, A. S. & PINTO, J. M. (Org.), *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento.
- FISCHER, G. N. (1987). *Les concepts fondamentaux de la Psychologie Sociale*. Montréal: Dunod/Presses Universitaires de Montréal.
- FLAVELL, J. (1970). Developmental studies of mediated memory. In REESE, H. W. & LIPSITT, L. P. (Eds.). *Advances in child development and behavior*. New York: Academic Press. pp. 181-211.
- FLAVELL, J. (1979). *Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry*. American Psychologist, 34, 906-911.
- FLAVELL, J. (1987). Speculations about the nature and development of metacognition. In WEINERT, F. & KLUWE, R. (Eds.), *Metacognition, motivation and understanding*. N.J.: Lawrence Erlbaum, pp. 212-30.
- FLAVELL, J.H., & WELLMAN, H. M. (1977) Metamemory. In KEIL, R.V. & HAGERS, J.W. (Eds.) *Perspectives on the development of memory and cognition*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, pp. 3-33.

- FONSECA, V. (1998). *Aprender a aprender: a educabilidade cognitiva*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- FRANCO, C. & MAGALHÃES, A. (2001). *Estudo Acompanhado na EBI da Covilhã – Enquadramento teórico*. Adaptação da Comunicação apresentada durante a "Mostra da Ideias e Materiais", realizada de 4 a 6 de Junho de 2001, na FIL, Parque das Nações. Disponível em: http://www.dgidec.min-edu.pt/revista/revista4/estudoacomanhadocovilha.htm#n_rp. Consultado a: 14 de Fevereiro de 2009.
- FRANCO, M. L. P. B. (2004). Representações sociais, ideologia e desenvolvimento da consciência. *Cadernos de pesquisa*. v. 34, n.º 121, pp. 169-186.
- GABINETE DE PLANEAMENTO, ESTRATÉGIA, AVALIAÇÃO E RELAÇÕES INTERNACIONAIS (2009). *Glossário*. Disponível em: <http://www.estatisticas.gpeari.mctes.pt/index.php?idc=13>. Consultado a: 14 de Fevereiro de 2009.
- GAGNÉ, E. D. (1985). *The cognitive psychology of school learning*. Boston: Little Brown and Company.
- GARCÍA NIETO, N.; *et al.* (1990). *La tutoría en las Enseñanzas Medias: Esquemas y guiones de trabajo*. Madrid: ICCE.
- GARCÍA, S. R. (2004). Las inteligencias múltiples y la tutoría eficaz (en el contexto de la enseñanza para la comprensión). In NAGES, J. L. S. (coord.). *Orientación y tutoría: Congreso Internacional Asociación Aragonesa de Psicopedagogía*. Zaragoza: Mira Editores, S. A., pp. 359-363.
- GHIGLIONE, R. & MATALON, B. (2001). *O Inquérito – teoria e prática*. Oeiras: Celta Editora.
- GIL, A. C. (1999). *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. 3ª Ed. São Paulo: Editora Atlas.
- GILLY, M. (1989). Les représentations Sociales dans le champ éducatif. In JODELET, D. (Ed.). *Représentations Sociales: un domaine en expansion*. Paris: P.U.F., pp. 363-385.
- HEINZE-FRY, J. & MILLER, G. T. (1997). *Critical thinking and the environment: A beginner's guide for environmental science*. Boston: Wadsworth Publishing Company.
- INE (2002). *Censo da população, 1991 e 2001*. Lisboa. Disponível em: <http://www.ine.pt>. Consultado a: 22 de Agosto de 2009.
- JACOBS, J. E. & PARIS, S. G. (1987). *Children's metacognition about reading: Issues in definition, measurement and instruction*. *Educational Psychologist*, 22(3/4), 255-278.
- JESUINO, J. C. (2000). A psicologia social europeia. In VALA, J. & MONTEIRO, M. B. (Orgs.) *Psicologia Social*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, pp.49-60.
- JODELET, D. (1984). Representation sociale: phénomène, concept et théorie. In MOSCOVICI, S., *Psychologie Sociale*. Paris, Presses Universitaires de France, pp. 357-378.
- JODELET, D. (1998). La representación social: Fenómenos, concepto y teoría. In MOSCOVICI, S. *et al. Psicología Social I. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales*. Barcelona, Buenos Aires, México: Paidós.
- JODELET, D. (2001). Representações sociais: um domínio em expansão. In JODELET, D. (org.). *As representações sociais*. Rio de Janeiro: EDUERJ.
- JOVCHELOVITCH, S. & GUARESCHI, P. (orgs.) (1994). *Textos em representações sociais*. Petrópolis: Vozes.
- JUSTINO, D.; ROSA, M. J. V. (2007). *Abandono escolar e inserção precoce no mercado de trabalho, em Portugal: Ensaio de tipificação de contextos sociais locais*. Centro de Estudos de sociologia da Universidade Nova de Lisboa. Disponível em: <http://blogsocinova.fcsh.unl.pt/djustino/files/abandonoescolareinser%C3%A7%C3%A3oprecoce.pdf>. Consultado a: 28 de Fevereiro de 2009.
- LAWSON, M. J. (1984). Being executive about metacognition. In KIRBY, J. R. (Ed.). *Cognitive strategies and educational performance*. Orlando: Academic Press.
- LÁZARO, A. & ASENSI, J. (1989). *Manual de Orientación Escolar y tutoría*. Madrid: Cincel.
- LE BOTERF, G. (1994) *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*. Paris: Les Editions d'organisation.
- LEFEBVRE-PINARD, M. (1983). *Understanding and auto-control of cognitive functions: implications for the relationship between cognition and behavior*. *International Journal of Behavioral Development*, 6, 15-35.
- LEITE, C. (2002). *Sinais e Percursos da Educação e do Currículo em Portugal, nas últimas 3 décadas, V Colóquio Questões Curriculares*. Braga: U.M.

- LEVY, P. (1995). *Qu'est-ce que le virtuel?*. Paris: La Découverte.
- LIVRO BRANCO DA COMISSÃO SOBRE A EDUCAÇÃO: RUMO À SOCIEDADE COGNITIVA (1995).
- LIVRO VERDE PARA A SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO EM PORTUGAL (1997). Disponível em: secretariado@missao-si.mct.pt, <http://www.cisi.mct.pt/ficheiros/si/doscProg/fsidp004.pdf>, pp.37.
- LUBLIN, J. (1997). *Conducting Tutorials: HERDSA green guide no. 6*. Canberra: HERDSA.
- MARCHESI, A. et al. (1986). *Apoyo a los alumnos con NEE*. Madrid: Servicio de Publicaciones.
- MARQUES, R. (1998). Os desafios da sociedade de informação. In MARQUES, R., et al. *Colecção Perspectivas Actuais, Na sociedade da informação – o que aprender na escola?*. Porto: Edições Asa, pp. 11-32.
- MARTINS, A., et al. (2008). Representações sociais e estratégias escolares. *A voz dos alunos do ensino técnico-profissional de Portugal e de Moçambique*. Aveiro: Universidade de Aveiro, Comissão Editorial.
- MARTINS, I. P. (2002). *Educação e Educação em Ciências*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- MATTOS, S. (1999). *A televisão na era da globalização*. Savador: INTERCOM.
- MAYER, R. E. (1988): Learning strategies: an overview. In WEINSTEIN, C. E., GOETZ, E. T. & ALEXANDER, P. A. (Eds.), *Learning and Study Strategies. Issues in Assessment, Instruction and Evaluation*. San Diego: Academic Press, Inc., Educational Psychology Series. pp. 11-22.
- MAZZOTTI, A. J. A. (2002). A abordagem estrutural das representações sociais. *Psicologia da Educação*. São Paulo, PUC/SP. N.º 14/15, 17-37.
- McLUHAN, M. (1968). *Pour comprendre les Media*. Paris: Marnell/Seull.
- ME (2001). *Curriculum Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*. Lisboa: Autor.
- ME (2002). *Estratégias para a acção: as TIC na educação*. Disponível em: <http://www.giase.min-edu.pt/upload/docs/estrategias.pdf>. Consultado a: 10 de Março de 2009.
- ME (2009). Disponível em: www.min-ed.pt. Consultado a: 28 de Fevereiro de 2009.
- ME/DEB (2004). *Curriculum Nacional do Ensino Básico. Competências Essenciais*. Lisboa: Autor.
- ME/DEB (2006). *Organização Curricular e Programas do 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Autor.
- MINAYO, M. C. (1994). O conceito de representações sociais dentro da sociologia clássica. In JOVCHLOVITCH, S. e GUARESCHI, P. (org.). *Textos em representações sociais*. Petrópolis: Vozes.
- MORIN, E. (1986). *O método: o conhecimento do conhecimento*. Mem Martins: Europa América.
- MORIN, E. (2000). *La mente bien ordenada*. Barcelona: Seix Barral.
- MORIN, E. (2001). *O Método II: a vida da vida*. Porto Alegre: Sulina.
- MOSCOVICI, S. (1961). *La psychanalyse on image et son publique* PUF: Paris.
- MOSCOVICI, S. (1978). *A Representação social da psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- MOSCOVICI, S. (1990). Introduction: le domaine de la psychologie Sociale. Paris: P.U.F.
- MOSCOVICI, S. (2001). Das representações colectivas às representações sociais: elementos para uma história. In JODELET, D. (org.). *As representações sociais*. Rio de Janeiro: EDUERJ.
- MOSCOVICI, S. (2003). *Representações sociais investigações em psicologia social*. Petrópolis: Editora Vozes.
- NEMIROVSKY, A. (1992). *El aprendizaje del lenguaje escrita a través de la interacción*. Textos, 17, 55-65.
- NICOLACI-DA-COSTA, A.M. (1987). *Sujeito e quotidiano: um estudo da dimensão psicológica do social*. Rio de Janeiro: Campus.
- NISBET, J., & SHUCKSMITH, J. (1986). *Estratégias de aprendizagem*. Madrid: Santillana.
- NOVAK, J. & GOWIN, D. (1999). *Aprender a aprender*. Colecção Plátano. Universitária. Lisboa: Plátano Edições Técnicas.
- OLIVEIRA, M. M. (1992). *A criatividade, o pensamento crítico e o aproveitamento escolar dos alunos de Ciências*. Tese de doutoramento não publicada, Universidade de Lisboa, DEFC.
- PAIXÃO, M. (2000). *Educar para a Cidadania*. Lisboa: Lisboa Editora.

- PARDAL, L. & CORREIA, E. (1995). *Métodos e técnicas de investigação social*. Porto: Areal Editores.
- PARIS, S. G.; LIPSON, M. Y.; WIXSON, K. K. (1983). *Becoming a strategic reader*. *Contemporary Educational Psychology*, 8, 293-316.
- PENIN, S.T.S. (1992). *Educação Básica: a construção do sucesso escolar*. Brasília: Em Aberto (Vol.11,nº53,p.3-11,Jan/Mar).
- PERRENOUD, P. (2000). A arte de construir competências. *Revista Nova Escola*. São Paulo, Abril Cultural, Set.
- PERRENOUD, P. (2001). *Porquê construir competências a partir da escola?* Lisboa: Edições Asa.
- PIAGET, J. (1998). *Sobre a pedagogia* (textos inéditos). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- PINTO-FERREIRA, C. (coord.) (2007). *PISA 2006 – Competências científicas dos alunos portugueses*. Lisboa: ME-GAVE.
- PRATHER, J. P. & FIELD, M. H. (2001). Learning and teaching critical thinking skills in the information age: A challenge in professional development for science teachers. In RHOTON, J. & BOWERS P. (Eds.), *Professional development leadership*. Arlington, VA: NSTA.
- QUIVY, R. & CAMPENHOUDT, L. (2005). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. 4ª Ed. Lisboa: Gradiva.
- RAMOS, C. (2003). *Relações Jardim de Infância – Família: Representações e Participação de Pais/Encarregados de Educação*. Tese de Mestrado apresentada à Universidade Portucalense: Porto.
- RANGEL, M. (1998). Reordenar o currículo do ensino básico face à sociedade da informação. In MARQUES, R., *et al.* Coleção Perspectivas Actuais, *Na sociedade da informação – o que aprender na escola?*. Porto: Edições Asa. pp. 81-96.
- REGO, A. *et al.* (2007). *Coaching para Executivos*. Lisboa: Escolar Editora.
- RELATÓRIO DA OCDE: Aprendizagem ao Longo da Vida (1996).
- ROBERTSON, R. (1992). *Globalization: Social theory and global culture*. Londres: Sage.
- RODRIGUES, J. *et al.* (s/d). *A formação on-line – um olhar sobre a importância da concepção e implementação de cursos de ensino à distância*. Associação Nacional de Professores de Educação Visual e Tecnológica (APEVT). Disponível em: <http://www.apevt.pt/c12.htm>. Consultado a: 9 de Março de 2009.
- ROMAINVILLE, Marc & GENTILE, Concetta (1995). *Métodos para aprender*. Porto: Porto Editora.
- ROPÉ, F. & TANGUY, L. (1997) *Saberes e Competências: o uso de tais noções na escola e na empresa*. Campinas: Papi-rus Editora.
- RUTHERFORD, F. J. & AHLGREN, A. (1995). *Ciência para todos*. Lisboa: Gradiva. (Trabalho original publicado em 1989).
- S. A. (2004). *Roteiro para a área curricular não disciplinar – Estudo Acompanhado*. Disponível em: www.geamangualde.net/Principal/Documentos/Download%5C6%5C15.pdf. Consultado a: 3 de Agosto de 2009.
- S.A. (s/d). *Das escolas aos supermercados do ensino*. Disponível em: <http://www.apagina.pt/arquivo/Artigo.asp?ID=1816>. Consultado a 23 de Fevereiro de 2009.
- S.A. (s/d). Disponível em: http://www.minerva.uevora.pt/rtic/eacompanhado/aea_quadro.htm. Consultado a: 5 de Março de 2009.
- SÁ, C. P. (1998). *A construção do objecto de pesquisa em representações sociais*. Rio de Janeiro: EDUERJ.
- SÁ-CHAVES, I. (2005). *Notas de campo das aulas de Teoria e Prática Curricular*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- SACRISTÁN, J. G. (2003). *Educar e conviver na era global*. Porto: Edições Asa.
- SALEMA, M. H. (1997). *Ensinar e Aprender a pensar: uma proposta para o apoio educativo*. Lisboa: Texto Editora.
- SANTIAGO, R. (1993). *Representações sociais da escola nos alunos, pais e professores no espaço rural*. Dissertação de Doutoramento apresentada à Universidade de Aveiro: Aveiro.
- SANTOS, B. (2000). *A crítica da Razão indolente contra o desperdício da experiência*. São Paulo. Cortez.
- SANTOS, B. S. (2001). *Globalização: Fatalidade ou Utopia?* Porto: Edições Afrontamento.
- SANTOS, J. (1991a). *Ensaio sobre Educação I – A criança quem é?*. Lisboa: Livros Horizonte.
- SANTOS, J. (1991b). *Ensaio sobre Educação II – O falar das letras*. Lisboa: Livros Horizonte.

- SANTOS, L. M. (2000). *A internet como facilitadora do ensino experimental promotor de pensamento crítico*. Dissertação de mestrado, Universidade de Lisboa, DEFC.
- SANTOS, M. (1996). *Técnica, espaço, tempo: globalização e meio técnico-científico-informacional*. São Paulo: HUCITEC.
- SCHUMACHER, E. F. (1983). *O negócio é ser pequeno*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- SERAPIONI, M. (2000). *Métodos qualitativos e quantitativos na pesquisa social em saúde: algumas estratégias para a integração*. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-81232000000100016&script=sci_arttext&tlng=pt. Acedido a: 20 de Março de 2009.
- SÉRON, A. G. (1998). Del trabajo estable al trabajador empleable. El enfoque de las competencias profesionales y la crisis del empleo. In *Caderno de Educação*. FaE/UFPeL, Pelotas, pp. 5-29.
- SERRANOS GARCÍA, G. & OLIVAS BRAVO, A. (1989). *Acción Tutorial en grupo. Plan básico de actuación tutorial*. Madrid: Escuela Española.
- SHOOK, J. R. (2002). *Os pioneiros do pragmatismo americano*. Rio de Janeiro: DP&A.
- SIEGLER, R. S. (1983). Information Processing Approaches to Development. In MUSSEN, P. H. (Ed.), *Handbook of Child Psychology. History, Theory and Methods* (vol. I). New York: John Wiley & Sons, pp. 129-211.
- SILVA, A. L. & SÁ, I. (1993). *Saber estudar e estudar para saber*. Porto: Porto Editora.
- SILVA, A. L., & SÁ, I. (1989). *Um programa para o desenvolvimento de estratégias de estudo. Reflexões sobre uma prática clínica*. Revista Portuguesa de Psicologia, 25, 93 - 108.
- SILVA, C. (2003). *Formação, Percursos e Identidade*. Coimbra: Quarteto.
- SILVA, E. (2002). O desenvolvimento do pensar crítico no ensino da língua materna: Um objectivo de natureza transdisciplinar. In SILVA, E. R da, *Texto e ensino*. Taubaté (SP): Cabral Editora/Livraria Universitária, pp. 43-68.
- SILVA, R. (2005). *Análise e avaliação do cabre-geomètre – um tesouro no 9.º ano de escolaridade no âmbito da geometria*. Aveiro: Universidade de Aveiro (Dissertação de Mestrado).
- SILVEIRINHA, T. & COSTA, J. A. (2007). *As Explicações na perspectiva da oferta: alguns dados de um estudo de caso*. Comunicação apresentada no IV Congresso Luso-Brasileiro de Política e Administração da Educação/III Congresso Nacional do Fórum Português de Administração Educacional. *O Governo das Escolas: os novos referenciais, as práticas e a formação*. Lisboa, 12, 13 e 14 de Abril.
- SKILBECK, M. (1998). Os sistemas educativos face à sociedade da informação. In Marques, R., et al. *Colecção Perspectivas Actuais, Na sociedade da informação – o que aprender na escola?*. Porto: Edições Asa. pp. 33-49.
- STOLTZ, T. (1999). *Capacidade de criação*. Petrópolis: Editora Vozes.
- TENREIRO-VIEIRA, C. & VIEIRA, R. M. (2000a). *Promover o Pensamento Crítico dos Alunos: propostas concretas para a sala de aula* (Colecção Educação Básica – nº 10). Porto: Porto Editora.
- TENREIRO-VIEIRA, C. & VIEIRA, R. M. (2000b). *Promover as capacidades de pensamento dos alunos: Tipos de pensamento*. Cadernos Interdisciplinares, 27, 16-21.
- TENREIRO-VIEIRA, C. & VIEIRA, R. M. (2001). *Promover o pensamento crítico dos alunos: Propostas concretas para a sala de aula*. Nº 10. Porto: Porto Editora.
- TENREIRO-VIEIRA, C. (1994). *O pensamento crítico na educação científica: Proposta de uma metodologia para a elaboração de actividades curriculares*. Dissertação de mestrado, Universidade de Lisboa, DEFC.
- TENREIRO-VIEIRA, C. (1999). *A influência de programas de formação focados no pensamento crítico nas práticas de professores de Ciências e no pensamento crítico dos alunos*. Tese de doutoramento não publicada, Universidade de Lisboa, DEFC.
- TENREIRO-VIEIRA, C. (2000). *O pensamento crítico na educação científica*. Lisboa: Instituto Piaget.
- TENREIRO-VIEIRA, C. (2001). *O pensamento crítico no currículo enunciado de disciplinas de Ciências*. Revista de Psicologia, Educação e Cultura, 5 (1), 103-117.
- TEODORO, A. et al. (1996). *Pacto educativo, aspirações e controvérsias*. Lisboa: Texto Editora.
- TESTE DE PISA 2000

TESTE DE PISA 2003

TESTE DE PISA 2006

TOPPING, K. (s/d). *International academy of education: Educational practices series 5 – Tutoring*. Disponível em: <http://www.ibe.unesco.org/publications>. Consultado a 2 de Março de 2009. Unesco.

TORRES, P. (1991). *La función tutorial*. Madrid: Castalia.

TUCKMAN, B. (2005). *Manual de investigação em educação* (3ª Ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

VALA, J. & MONTEIRO, M.B. (2006). *Psicologia Social*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

VALA, J. (2000). Representações sociais e psicologia social do conhecimento quotidiano. In VALA, J. & MONTEIRO, M. (2000), *Psicologia Social*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, pp. 457-502.

VALENTE, M. O., et al. (1989). *A metacognição*. Revista de Educação, 1(3), 47-51.

VALENTE, M.O. (org.) (1989). *Aprender a Pensar: metacognição*. (projecto Dianóia). [s.n] Lisboa.

VASCONCELOS, C. (2003). *Como abordar... o estudo acompanhado*. Porto: Areal Editores.

VIEIRA, C. et al. (2004). *Para a compreensão da área de estudo acompanhado*. Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/4120>. Consultado a 14 de Fevereiro de 2009.

VIEIRA, Flávia et al. (2004). Para a compreensão da área de estudo acompanhado. In *Pedagogia para a autonomia: resistir e agir estrategicamente: actas do Encontro do Grupo de Trabalho-Pedagogia para a Autonomia*. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/4120>. Consultado a: 4 de Abril de 2009.

VIEIRA, R. M. (1995). *O desenvolvimento de courseware promotor de capacidades de pensamento crítico*. Dissertação de mestrado não publicada, Universidade de Lisboa, DEFC.

VILELA, M. C. (1999). *As potencialidades das actividades de modelação na promoção do pensamento crítico no ensino das ciências*. Dissertação de mestrado, Universidade de Lisboa, DEFC.

VUCINICH, J.; O'CONLIN, M.; MCKENZIE, M. (1989). Ideabook on Critical Thinking for GED Instructors. In *Adult Basic Education*. Santa Fé, AL: New Mexico State Department of Education.

VYGOTSKY, L. S. (1962). *Thought and Language*. Cambridge MA: MIT Press (Original publicado em russo, em 1934).

VYGOTSKY, L. S. (1978). *Mind and Society: the development of higher psychological processes*. Cambridge MA: Harvard University Press.

WEINSTEIN, C. E., & MACDONALD (1986). *Why does a school psychologist need to know about learning strategies?* Journal of School Psychology, 24, 257-265.

WEINSTEIN, C. E., & MAYER, R. E. (1986). The teaching of learning strategies. In WITTRICK, M. (Ed.), *Handbook of Research on Teaching*. New York: Macmillan. pp. 315-327.

WEINSTEIN, C. E., GOETZ E. T., & ALEXANDER P. A. (1988): Learning and Study Strategies. Issues. In *Assessment, Instruction and Evaluation*. San Diego, Academic Press, Inc., Educational Psychology Series, pp. 41-62.

WEISZ, T. (2002). *O diálogo entre o ensino e a aprendizagem*. São Paulo: Ática.

WOLKMER, F. (2003). Cidadania Cosmopolita, ética intercultural e globalização neoliberal. *Revista Sequência*, nº46: 29-49.

WRIGHT, I. (1992). Critical Thinking: Curriculum and instructional policy implications. *Journal of Education Policy*, 7 (1), 37-43.

ZENHAS, A. et al. (2000). *Ensinar a estudar. Aprender a estudar*. Porto: Porto Editora.

ZIMMERMAN, B. J., & MARTINEZ-PONS, M. (1986). *Development of a structured interview for assessing student use of self-regulated learning strategies*. American Educational Research Journal, 23(4), 614-628.

ZIMMERMAN, B. J., & MARTINEZ-PONS, M. (1988). *Construct validation of a strategic model of student self-regulated learning*. Journal of Educational Psychology, 80(3), 284-290.

ZIMMERMAN, B. J., & MARTINEZ-PONS, M. (1990). *Student differences in self-regulated learning: relating grade, sex and giftedness to self-efficacy and strategy use*. Journal of Educational Psychology, 82 (1), 51-59.

Legislação

DL N.º 9/1979, de 19 de Março (Bases do ensino particular e cooperativo).

LBSE, Lei nº 46/1986, de 14 de Outubro – com as alterações introduzidas pela Lei nº 115/97 de 19 de Setembro.

DL N.º 115-A/1998, de 4 de Maio (regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, bem como dos respectivos agrupamentos).

DN N.º 9590/1999 (2.ª Série), de 14 de Maio (Gestão Flexível do currículo do Ensino Básico).

DL N.º 10/1999, de 21 de Julho (Condições de funcionamento e respectiva coordenação das estruturas de orientação educativa).

DL N.º 6/2001, de 18 de Janeiro (Reorganização curricular do Ensino Básico).

DL N.º 240 E 241/2001, de 30 de Agosto (Perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário).

DN N.º 50/2005, de 9 de Novembro (Define princípios de actuação e normas orientadoras para a implementação, acompanhamento e avaliação dos planos de recuperação, de acompanhamento e de desenvolvimento como estratégia de intervenção com vista ao sucesso educativo dos alunos).

DN N.º 19308/2008, de 21 de Julho (Gabinete do Secretário de Estado da Educação - Sobre as áreas curriculares não-disciplinares).

Anexos

**Anexo I – Resposta a pedido de autorização para aplicação de questionários
à Comissão Nacional de Protecção de Dados**



Exmª Senhora
Ana Cristina Monteiro Carvalhal
Rua de Alvariça
3800 – 565 CACIA

N/Ref.^a 02.02
Ofic. nº 1163
Data: 27/01/2009

Assunto: Pedido de Autorização para Aplicação Questionário

Em resposta ao seu pedido de autorização para aplicação de um questionário, no âmbito da sua tese de Mestrado em Ciências da Educação, Formação Pessoal e Social sobre as “...representações sociais de professores do 1º Ciclo do Ensino Básico face ao estudo acompanhado, quer em escolas públicas, quer em centros educativos privado, na região de Aveiro”, vimos por este meio informar que da análise dos documentos resulta que no questionário não há qualquer identificação directa do respondendo, podendo, no entanto, a resposta à pergunta “*instituição onde lecciona actualmente*” identificar, indirectamente, o titular dos dados”. Não se vendo qualquer razão para a necessidade desta pergunta, a CNPD considera-a excessiva. Para a eventualidade de ser relevante a recolha de alguns dados como por exemplo: instituição pública/privada, zona rural/urbana devem tais perguntas ser efectuadas sem que identifique os inquiridos.

Assim, não havendo tratamento de dados pessoais, não se aplica, a Lei 67/98, 26 de Outubro, pelo que o trabalho a realizar não carece de Autorização desta CNPD, desde que a responsável pela investigação obtenha a colaboração das escolas de forma a dar cumprimento aos seguintes requisitos:



a.) nos documentos que servem de base à recolha de dados, a responsável deve abster-se de identificar dos inquiridos, designadamente não mencionando os nomes, moradas e/ou número de funcionária os quais, directa ou indirectamente, permitem identificar ou tornar identificáveis os inquiridos;

b) a responsável deve abster de consultar a ficha biográfica dos inquiridos e/ou qualquer outro documento que permita a identificação dos mesmos;

Com os melhores cumprimentos,

A Secretária da CNPD,

(Isabel Cristina Cruz)

Anexo II – Carta para Obtenção do Consentimento livre e Esclarecido para Investigação e Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

CARTA PARA OBTENÇÃO DO CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA INVESTIGAÇÃO

Exmo(a). Senhor(a)

Eu, Ana Cristina Monteiro Carvalhal, professora do 1.º ciclo do ensino básico e mestrande no curso de Ciências da Educação (Área de Especialização em Formação Pessoal e Social), na Universidade de Aveiro, pretendo desenvolver uma investigação cujo título é *Representações sociais do professor tutor no 1.º CEB: escolas públicas e centros educativos privados*, sob orientação da Professora Doutora Ana Paula Pedro.

O objectivo deste estudo é conhecer as representações sociais de professores do 1.º ciclo do ensino básico relativamente ao estudo acompanhado e à tutoria, através daquilo que pensam e fazem, na realidade, quotidianamente, tanto em escolas públicas como em centros educativos privados, no distrito de Aveiro. Assim, a sua participação nesta investigação é voluntária e não correrá qualquer risco, além de que não trará qualquer benefício directo, proporcionando, no entanto, um conhecimento mais profundo no que respeita ao tema. Deste modo, poderá participar nesta investigação preenchendo um questionário.

Importa salientar que lhe é dada a garantia de acesso, em qualquer fase do estudo, sobre qualquer esclarecimento de eventuais dúvidas. Para além disto, é igualmente garantida a liberdade da retirada de consentimento a qualquer momento e deixar de participar nesta investigação, sem qualquer prejuízo. Cada inquirido tem o direito de ser mantido actualizado sobre os resultados parciais do estudo e caso seja solicitado, ser-lhe-ão dadas todas as informações pedidas. Refira-se ainda que não existirão despesas ou compensações pessoais e financeiras para o participante em qualquer fase da investigação.

Como pesquisadora, comprometo-me a utilizar os dados recolhidos somente para a investigação e os resultados serão veiculados através da dissertação de mestrado. A sua não identificação será garantida, pois os questionários serão anónimos e confidenciais.

Este termo encontra-se elaborado em duplicado, sendo que um documento ficará com o(a) Sr.(a) e outra arquivada com os pesquisadores responsáveis.

Anexo está o consentimento livre e esclarecido para ser assinado caso não tenha surgido qualquer dúvida.

Agradecendo desde já toda a disponibilidade e atenção,

_____ Data ____/____/____

Assinatura da orientadora

_____ Data ____/____/____

Assinatura da mestranda

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Acredito ter sido suficientemente informado em relação às instruções que li ou que me foram lidas, descrevendo a investigação *Representações sociais do professor tutor no 1.º CEB: escolas públicas e centros educativos privados*. Discuti com os investigadores sobre a minha decisão em participar neste estudo. Ficaram claros para mim quais são os propósitos da investigação, os procedimentos a serem realizados e a garantia de esclarecimentos permanentes.

Ficou explícito que a minha não identificação, será possível, além de que a minha participação é isenta de despesas, que tenho garantia do acesso aos resultados e de esclarecer as minhas dúvidas a qualquer momento. Concordo voluntariamente em participar nesta investigação e poderei retirar o meu consentimento a qualquer altura, antes ou durante o mesmo, sem penalidade, prejuízo ou perda de qualquer benefício que eu possa ter adquirido.

_____ Data ____/____/____

Assinatura do(a) participante ou do(a) responsável

_____ Data ____/____/____

Assinatura da orientadora

_____ Data ____/____/____

Assinatura da mestranda

Anexo III – Questionário aos Professores do 1º CEB das EP



QUESTIONÁRIO A PROFESSORES(AS) DO 1.º CEB DA ESCOLA PÚBLICA

Este questionário enquadra-se numa investigação realizada no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação (Área de Especialização em Formação Pessoal e Social), na Universidade de Aveiro, cujo título é *Representações sociais do professor tutor no ensino público e privado*. O objectivo da sua elaboração é a recolha de dados que serão posteriormente tratados de forma confidencial e anónima, pelo que não deve ser colocada nenhuma referência que o identifique.

O seu parecer é fundamental, razão pela qual se recomenda que seja efectuada uma reflexão cuidadosa, podendo demorar o tempo que for necessário a responder a cada questão. Tente responder o mais sinceramente possível, pois só assim este estudo terá valor, além de que todas as respostas são adequadas e fundamentais, de tal modo que não existem respostas correctas e incorrectas. Agradecemos desde já a sua disponibilidade.

1. IDENTIFICAÇÃO

1.1. Sexo	F <input type="checkbox"/>	M <input type="checkbox"/>
1.2. Idade		
<30 <input type="checkbox"/>	31-40 <input type="checkbox"/>	41-50 <input type="checkbox"/>
	51 > <input type="checkbox"/>	
1.3. Há quantos anos lecciona? (Selecione só uma opção.)		
<5 <input type="checkbox"/>	6-10 <input type="checkbox"/>	11-15 <input type="checkbox"/>
16-20 <input type="checkbox"/>	21-25 <input type="checkbox"/>	26-30 <input type="checkbox"/>
	31 > <input type="checkbox"/>	
1.4. Habilitações literárias:		
1.5. Instituição onde realizou o curso:		
1.6. Número de turmas que possui a seu cargo:		
1.7. Número médio de alunos que tem na(s) sua(s) turma(s):		
<5 <input type="checkbox"/>	6-10 <input type="checkbox"/>	11-15 <input type="checkbox"/>
16-20 <input type="checkbox"/>	21-25 <input type="checkbox"/>	26-30 <input type="checkbox"/>
	31 > <input type="checkbox"/>	
1.8. É professor(a) na escola pública por opção? (Selecione só uma opção.)		
Sim. <input type="checkbox"/>		Não. <input type="checkbox"/>
1.9. Trabalha exclusivamente na sua escola? (Selecione só uma opção.)		
Sim. <input type="checkbox"/>		Não. <input type="checkbox"/>
1.9.1. Caso exerça outra actividade noutra instituição em simultâneo indique-a.		

2. ESTUDO ACOMPANHADO (EA)

2.1. Assinale com uma X cada uma das afirmações, de acordo com o que defende: discordo veemente (1), discordo (2), indiferente (3), concordo (4) ou concordo totalmente (5).

O EA...	1	2	3	4	5
A. é uma oportunidade para promoção do sucesso educativo.					
B. é uma experiência que beneficia o desenvolvimento, na sua generalidade, dos alunos.					
C. é inibidor do espírito crítico dos alunos.					
D. proporciona a aquisição de competências indispensáveis para a vida.					
E. influencia a motivação/empenho dos alunos para a aprendizagem.					
F. encontra-se bem esclarecido no que respeita a objectivos, finalidades e práticas.					

G. objectiva desenvolver, nos alunos, competências que possibilitem a apropriação de metodologias de trabalho/estudo.					
H permite desenvolver, nos alunos, atitudes e capacidades que proporcionem uma autonomia gradualmente maior no que respeita à produção de aprendizagens.					
I. é um impedimento para promoção do sucesso educativo.					
J. potencializa a dimensão axiológico-valorativa na linha de uma cidadania interventiva, esclarecida e crítica.					

2.2. Que grau de importância atribui ao EA? (Rodeie apenas um valor.)

1	2	3	4	5
Nada importante				Muito importante

2.2.1. Justifique.

3. RELAÇÃO ESTUDO ACOMPANHADO–PROFESSOR(A)

3.1. Exerce EA na sua actividade profissional? Sim. ☐
Não. ☐

3.2. Com que frequência exerce EA nas suas aulas (escola pública)? (Seleccione só uma opção.)

- Apenas como área curricular não-disciplinar. ☐
Diariamente. ☐
Quando se proporciona no decorrer das aulas. ☐
Raramente. ☐
Não exerço, por falta de tempo. ☐
Não exerço, pois não penso que seja fundamental. ☐
Outra: _____. ☐

3.2.1. Caso exerça outra actividade noutra instituição em simultâneo, com que frequência exerce EA nesses momentos?

- Apenas como área curricular não-disciplinar. ☐
Diariamente. ☐
Quando se proporciona no decorrer das aulas. ☐
Raramente. ☐
Não exerço, por falta de tempo (passe para a questão 4). ☐
Não exerço, pois não penso que seja fundamental (passe para a questão 4). ☐
Outra: _____. ☐

3.2.2. Exerce de forma diferente o EA nos diferentes contextos educativos aos quais se encontra vinculado(a)? Por que razão(ões)?

3.3. Planifica o seu trabalho no que respeita ao EA? (Seleccione só uma opção.)

- Sim. ☐
Nem sempre. ☐
Não (passe para a questão 4). ☐

3.3.1. Planifica de acordo com as necessidades dos seus alunos? (Seleccione só uma opção.)

- Sim. ☐
Nem sempre. ☐
Não. ☐

3.3.2. Planifica em conjunto com a restante equipa educativa? (Seleccione só uma opção.)

- Sim. ☐
Nem sempre. ☐
Não. ☐

3.3.3. De que modo planifica?

3.4. Que métodos/técnicas de estudo é que utiliza mais frequentemente em momentos de EA? (Selecione 6 afirmações, por ordem de prioridade decrescente, colocando 1 no método/técnica de estudo que mais emprega e 6 naquele(a) ao(à) qual menos recorre.)

	Ordem de prioridade
A. Dossier de estudo da sala de aula.	
B. Questionamento (oral e/ou escrito).	
C. Reflexões, debates, mesa redonda.	
D. Aprendizagem cooperativa.	
E. Motivação e envolvimento pessoal (estabelecimento de objectivos pessoais para o estudo, reflexão sobre crenças metacognitivas, integração e prática).	
F. Autocontrolo (planeamento e organização do estudo, horários, estabelecimento de objectivos, controlo da atenção, local de estudo).	
G. Jogos didácticos	
H. Fichas de trabalho ou recursos de outros manuais que não os adoptados.	
I. Estratégias cognitivas e metacognitivas (compreensão da leitura, identificação e organização das ideias principais, o autoquestionamento, clarificar, sublinhar parafrasear, resumir, estratégias de memorização).	
J. Estimular as várias áreas cognitivas (atenção, concentração, memória, raciocínio, percepção...)	
L. Insistência na memorização	
M. Comunicação oral e escrita.	
N. Manuais seleccionados.	

Outro(s). _____

3.5. Sabe se algum dos seus alunos frequenta EA além do oferecido pela escola pública? (Selecione só uma opção.)

Sim (passe para a questão 3.5.1.) ☐

Não (passe para a questão 3.5.2.) ☐

3.5.1. Se sim, quantos alunos têm acesso a EA noutro local?

3.5.1.1. A que tipo de auxílio é que estes alunos têm acesso? Em que instituição(ões)?

3.5.1.1.1. Que razões pensa estarem na base de tal decisão dos encarregados de educação? (Selecione 6 afirmações, por ordem de concordância decrescente, colocando 1 na afirmação que mais concorda e 6 naquela que menos pactua.)

	Ordem de concordância
A. Necessidade de um local para os seus filhos antes/após o horário lectivo obrigatório.	
B. Por facilitar o transporte para outras actividades (natação, dança, catequese...).	
C. Influência do ciclo de amigos.	
D. Falta de outra opção.	
E. Medo de represálias ou exclusão.	
F. Para obtenção de melhores resultados.	
G. Por falta de competência do professor.	
H. Receio de não obter sucesso sem auxílio.	
I. Porque é divertido para os educandos.	
J. Por demitir os encarregados de educação de algumas responsabilidades.	
L. Devido a insucesso escolar anterior.	
M. Por se tratar de uma moda actual.	
N. Por ser fundamental o contacto com o maior leque de experiências possíveis.	

O. Por manter as crianças ocupadas durante mais tempo.	
P. Procura de auxílio especializado.	

Outra(s). _____

3.5.2. Se não, que justificações acha que sustentam tal opção por parte dos encarregados de educação? (Selecione 6 afirmações, por ordem de concordância decrescente, colocando 1 na afirmação que mais concorda e 6 naquela que menos pactua.)

	Ordem de concordância
A. Questões financeiras.	
B. O apoio oferecido não é o mais adequado.	
C. Por excesso de tarefas escolares.	
D. Por se tratar de um luxo.	
E. Provoca a diminuição de autonomia.	
F. O apoio necessário é dado em casa.	
G. Quem deve ensinar o que quer que seja é, exclusivamente, o professor da escola.	
H. É impossível uma criança ter rendimento após um dia de aulas.	
I. O ambiente não é o mais ajustado.	
J. As aulas da escola são suficientes.	
L. Provoca dependência de alguém relativamente à realização de tarefas escolares.	
M. Os professores dos centros educativos privados não revelam tanta competência como os das escolas públicas.	
N. É um apoio dispendioso e semelhante ao da escola.	

Outra(s). _____

3.6. Comunga da ideia de que se pode aprender com o EA proporcionado pelas EP? Justifique.

4. ESCOLA PÚBLICA (EP) E CENTROS EDUCATIVOS PRIVADOS (CEP)

4.1. Assinale com uma X cada uma das afirmações, de acordo com o que defende: discordo veemente (1), discordo (2), indiferente (3), concordo (4) ou concordo totalmente (5).

	1	2	3	4	5
4.1.1. Os CEP são uma vertente da educação em enorme ascensão, que concorrem com a EP.					
4.1.2. Os alunos que frequentam EA nos CEP são aqueles que, à partida, têm mais sucesso educativo.					
4.1.3. Existem diferenças entre o EA exercido nas EP e nos CEP.					
4.1.4. O EA dos CEP é suficiente como auxílio para a aprendizagem.					
4.1.5. Os alunos que beneficiam dos dois apoios são aqueles que, à partida, têm mais sucesso educativo.					
4.1.6. As crianças que frequentam ambos os contextos referidos, só têm tempo para realizar tarefas escolares.					
4.1.7. Os alunos que frequentam os dois espaços mencionados acabam por atingir menos sucesso educativo na EP, devido ao excesso de tarefas exigidas.					
4.1.8. Os alunos que frequentam EA nas EP são aqueles que, à partida, têm mais sucesso educativo.					
4.1.9. As crianças que frequentam os dois contextos, passam pouco tempo com a família nuclear.					
4.1.10. Os alunos que têm possibilidade devem frequentar o EA na EP e em CEP.					
4.1.11. O EA das EP é suficiente como auxílio para a aprendizagem.					
4.1.12. Os CEP tratam-se somente de uma moda que brevemente se extinguirá.					

4.2. Quais são as principais diferenças entre os CEP e a EP, no que respeita ao EA?

(Assinale com uma X cada uma das afirmações, de acordo com o que defende: discordo veemente (1), discordo (2), indiferente (3), concordo (4) ou concordo totalmente (5).)

	1	2	3	4	5
4.2.1. Organização do ambiente educativo (incluindo a disposição do material).					
4.2.2. Áreas de desenvolvimento a estimular (afectivo-social, psicomotora e perceptivo-cognitiva).					
4.2.3. Recursos pedagógico-didáticos disponíveis.					
4.2.4. Dimensão espacial.					
4.2.5. Empenho, disponibilidade e atenção por parte do docente.					
4.2.6. Número de alunos por turma.					
4.2.7. Respeito pelo ritmo de cada criança, sua individualidade e suas necessidades essenciais.					

Outra(s).

5. RELAÇÃO ESTUDO ACOMPANHADO-TUTORIA

5.1. Assinale com uma X cada uma das afirmações, de acordo com o que defende: discordo veemente (1), discordo (2), indiferente (3), concordo (4) ou concordo totalmente (5).

	1	2	3	4	5
5.1.1. A tutoria é parte da função docente.					
5.1.2. A tutoria é um processo de ajuda, dirigido aos alunos e seus familiares, para favorecer uma relação de concordância entre as suas potencialidades individuais e as possibilidades da oferta educativa, a fim de que obtenham uma formação de qualidade (desenvolvimento pessoal e êxito educativo).					
5.1.3. A tutoria é impor aos alunos uma via através da qual poderão obter algum sucesso educativo.					
5.1.4. A tutoria permite auxiliar os alunos na aquisição e domínio das competências de aprendizagem, bem como a sua aplicação.					
5.1.5. A tutoria impossibilita o desenvolvimento da autonomia nos alunos.					
5.1.6. A tutoria ajuda a desenvolver o autoconceito, a descobrir os valores pessoais, capacidades, interesses, atitudes e potencialidades.					
5.1.7. A tutoria resume-se exclusivamente ao acompanhamento dos alunos no seu estudo.					
5.1.8. A tutoria contribui para a tomada de decisões, auxilia na integração do grupo num projecto comum e ainda para assumir os aspectos de melhora que são pertinentes.					
5.1.9. O EA é uma modalidade de acompanhamento a cada aluno, pelo que pode ser entendida como uma via de se praticar a tutoria.					
5.1.10. Não existe qualquer relacionamento entre o EA e a tutoria, tratando-se de dois processos distintos.					
5.1.11. O EA traduz uma nova realidade educativa portuguesa (a tutoria).					
5.1.12. A realidade educativa portuguesa é bastante distinta da de outros países europeus, não se devendo reger por esses exemplos.					
5.1.13. A tutoria, logo, o desempenho do professor tutor, contribui, em grande medida, para combater o baixo rendimento escolar.					
5.1.14. A tutoria é uma questão que não se tem falado em Portugal, nem tem qualquer interesse discutir-se e, muito menos, colocar em prática.					
5.1.15. O EA e a tutoria são processos com designações distintas, mas com finalidades semelhantes.					

5.2. Considera fundamental uma formação do professor tutor, para exercer, por exemplo, EA? (Selecione três opções.)

Sim, é fundamental uma formação especializada. ☐

Não, pois cada professor deve ter uma postura de tutor quotidianamente. ☐

Professor é uma coisa, tutor, outra completamente distinta. ☐

Sim, tendo em consideração que o sucesso dos alunos em muito depende do desempenho do seu professor. ☐

Não, pois ser professor trata-se mais de uma vocação (dom), não sendo necessário qualquer tipo de formação especializada. ☐

Sim, de preferência formação especializada em orientação educativa ou em coordenação pedagógica. ☐

5.2.1. Pensa que a tutoria deve ser deixada a cargo de especialistas? Justifique.

5.3. Comunga da ideia que todos os professores são, ou deveriam ser, tutores e orientadores? Porquê?

5.4. Pensa ser importante a formação contínua na área da educação dos professores, nomeadamente, na tutoria? (Selecione três opções.)

Sim, é uma área na qual possuo alguma formação e sobre a qual tenho vindo a adquirir e a reflectir nos últimos tempos. ☐

Não tenho qualquer interesse por esse assunto. ☐

Sim! Não tenho, mas gostava de ter alguma formação nesse domínio ☐

Não considero o tema merecedor de tal atenção. ☐

É indiferente. ☐

Sim, actualmente seria fundamental, tendo em conta sistemas educativos de outros países, a educação portuguesa não pode ficar retida no tempo. ☐

Não, mesmo considerando outros países, Portugal é distinto e deve manter as suas características individuais. ☐

6.RELAÇÃO ESTUDO ACOMPANHADO-TUTORIA-PROFESSOR(A) TUTOR(A)

6.1. Pensa ser fundamental que cada professor(a) opte nas suas práticas pedagógicas diárias, por linhas orientadoras de tutoria? Quais?

6.2. Considera-se um(a) professor(a) tutor(a)? Porquê.

7. AVALIAÇÃO DO QUESTIONÁRIO

7.1. Peço-lhe que avalie o presente questionário. (Selecione só uma opção.)

Gostei de responder a todas as perguntas. Fez-me pensar. ☐

Senti-me confusa(o) por não saber bem a que estava a responder. ☐

Sugestões para alterar ou juntar outras questões. ☐

Muito obrigada pela sua colaboração!

Anexo IV – Questionário aos Professores do 1º CEB dos CEP



QUESTIONÁRIO A PROFESSORES(AS) DO 1.º CEB DE CENTROS EDUCATIVOS PRIVADOS

Este questionário enquadra-se numa investigação realizada no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação (Área de Especialização em Formação Pessoal e Social), na Universidade de Aveiro, cujo título é *Representações sociais do professor tutor no ensino público e privado*. O objectivo da sua elaboração é a recolha de dados que serão posteriormente tratados de forma confidencial e anónima, pelo que não deve ser colocada nenhuma referência que o identifique.

O seu parecer é fundamental, razão pela qual se recomenda que seja efectuada uma reflexão cuidadosa, podendo demorar o tempo que for necessário a responder a cada questão. Tente responder o mais sinceramente possível, pois só assim este estudo terá valor, além de que todas as respostas são adequadas e fundamentais, de tal modo que não existem respostas correctas e incorrectas. Agradecemos desde já a sua disponibilidade.

1. IDENTIFICAÇÃO

1.1. Sexo	F <input type="checkbox"/>	M <input type="checkbox"/>
1.2. Idade		
<30 <input type="checkbox"/>	31-40 <input type="checkbox"/>	41-50 <input type="checkbox"/>
51 > <input type="checkbox"/>		
1.3. Há quantos anos lecciona? (Selecione só uma opção.)		
<5 <input type="checkbox"/>	6-10 <input type="checkbox"/>	11-15 <input type="checkbox"/>
16-20 <input type="checkbox"/>	21-25 <input type="checkbox"/>	26-30 <input type="checkbox"/>
31 > <input type="checkbox"/>		
1.4. Habilitações literárias:		
1.5. Instituição onde realizou o curso:		
1.6. Número de turmas que possui a seu cargo:		
1.7. Número médio de alunos que tem na(s) sua(s) turma(s):		
<5 <input type="checkbox"/>	6-10 <input type="checkbox"/>	11-15 <input type="checkbox"/>
16-20 <input type="checkbox"/>	21-25 <input type="checkbox"/>	26-30 <input type="checkbox"/>
31 > <input type="checkbox"/>		
1.8. É professor(a) em centros educativos privados por opção? (Selecione só uma opção.)		
Sim. <input type="checkbox"/>	Não. <input type="checkbox"/>	
1.9. Trabalha exclusivamente num centro educativo privado? (Selecione só uma opção.)		
Sim. <input type="checkbox"/>	Não. <input type="checkbox"/>	
1.9.1. Caso exerça outra actividade noutra instituição em simultâneo indique-a.		

2. ESTUDO ACOMPANHADO (EA)

2.1. Assinale com uma X cada uma das afirmações, de acordo com o que defende: discordo veemente (1), discordo (2), indiferente (3), concordo (4) ou concordo totalmente (5).

O EA...	1	2	3	4	5
A. é uma oportunidade para promoção do sucesso educativo.					
B. é uma experiência que beneficia o desenvolvimento, na sua generalidade, dos alunos.					
C. é inibidor do espírito crítico dos alunos.					
D. proporciona a aquisição de competências indispensáveis para a vida.					
E. influencia a motivação/empenho dos alunos para a aprendizagem.					
F. encontra-se bem esclarecido no que respeita a objectivos, finalidades e práticas.					
G. objectiva desenvolver, nos alunos, competências que possibilitem a apropriação de metodologias de trabalho/estudo.					
H. permite desenvolver, nos alunos, atitudes e capacidades que proporcionem uma autonomia gradualmente maior no que respeita à produção de aprendizagens.					

I. é um impedimento para promoção do sucesso educativo.

J. potencializa a dimensão axiológico-valorativa na linha de uma cidadania interventiva, esclarecida e crítica.

2.2. Que grau de importância atribui ao EA? (Rodeie apenas um valor.)

1	2	3	4	5
Nada importante				Muito importante

2.2.1. Justifique.

3. RELAÇÃO ESTUDO ACOMPANHADO—PROFESSOR(A)

3.1. Exerce EA na sua actividade profissional?

Sim. ☐

Não. ☐

3.2. Com que frequência exerce EA nas suas aulas (escola pública)? (Seleccione só uma opção.)

Apenas como área curricular não-disciplinar. ☐

Diariamente. ☐

Quando se proporciona no decorrer das aulas. ☐

Raramente. ☐

Não exerço, por falta de tempo. ☐

Não exerço, pois não penso que seja fundamental. ☐

Outra: ☐

3.2.1. Caso exerça outra actividade noutra instituição em simultâneo, com que frequência exerce EA nesses momentos?

Apenas como área curricular não-disciplinar. ☐

Diariamente. ☐

Quando se proporciona no decorrer das aulas. ☐

Raramente. ☐

Não exerço, por falta de tempo (passe para a questão 4). ☐

Não exerço, pois não penso que seja fundamental (passe para a questão 4). ☐

Outra: ☐

3.2.2. Exerce de forma diferente o EA nos diferentes contextos educativos aos quais se encontra vinculado(a)? Por que razão(ões)?

3.3. Planifica o seu trabalho no que respeita ao EA? (Seleccione só uma opção.)

Sim. ☐

Nem sempre. ☐

Não (passe para a questão 4). ☐

3.3.1. Planifica de acordo com as necessidades dos seus alunos? (Seleccione só uma opção.)

Sim. ☐

Nem sempre. ☐

Não. ☐

3.3.2. Planifica em conjunto com a restante equipa educativa? (Seleccione só uma opção.)

Sim. ☐

Nem sempre. ☐

Não. ☐

3.3.3. De que modo planifica?

3.4. Que métodos/técnicas de estudo é que utiliza mais frequentemente em momentos de EA? (Selecione 6 afirmações, por ordem de prioridade decrescente, colocando 1 no método/técnica de estudo que mais emprega e 6 naquele(a) ao(à) qual menos recorre.)

	Ordem de prioridade
A. Dossier de estudo da sala de aula.	
B. Questionamento (oral e/ou escrito).	
C. Reflexões, debates, mesa redonda.	
D. Aprendizagem cooperativa.	
E. Motivação e envolvimento pessoal (estabelecimento de objectivos pessoais para o estudo, reflexão sobre crenças metacognitivas, integração e prática).	
F. Autocontrolo (planeamento e organização do estudo, horários, estabelecimento de objectivos, controlo da atenção, local de estudo).	
G. Jogos didácticos	
H. Fichas de trabalho ou recursos de outros manuais que não os adoptados.	
I. Estratégias cognitivas e metacognitivas (compreensão da leitura, identificação e organização das ideias principais, o autoquestionamento, clarificar, sublinhar parafrasear, resumir, estratégias de memorização).	
J. Estimular as várias áreas cognitivas (atenção, concentração, memória, raciocínio, percepção...)	
L. Insistência na memorização	
M. Comunicação oral e escrita.	
N. Manuais seleccionados.	

Outro(s). _____

3.5. Sabe se algum dos seus alunos frequenta EA além do CEP? (Selecione só uma opção.)

Sim (passe para a questão 3.5.1.) ☐

Não (passe para a questão 3.5.2.) ☐

3.5.1. Se sim, quantos alunos têm acesso a EA noutra local?

3.5.1.1. A que tipo de auxílio é que estes alunos têm acesso? Em que instituição(ões)?

3.5.1.1.1. Que razões pensa estarem na base de tal decisão por parte dos encarregados de educação? (Selecione 6 afirmações, por ordem de concordância decrescente, colocando 1 na afirmação que mais concorda e 6 naquela que menos pactua.)

	Ordem de concordância
A. Por ser fundamental o contacto com o maior leque de experiências possíveis.	
B. Por manter as crianças ocupadas durante mais tempo.	
C. Influência do ciclo de amigos.	
D. Falta de outra opção.	
E. Medo de represálias ou exclusão.	
F. Para obtenção de melhores resultados.	
G. Por falta de competência do professor.	
H. Receio de não obter sucesso sem auxílio.	
I. Porque é divertido para os educandos.	
J. Por demitir os encarregados de educação de algumas responsabilidades.	
L. Devido a insucesso escolar anterior.	
M. Por se tratar de uma moda actual.	
N. Procura de auxílio especializado.	

Outra(s). _____

3.5.2. Se não, que justificações acha que sustentam tal opção por parte dos encarregados de educação? (Selecione 6 afirmações, por ordem de concordância decrescente, colocando 1 na afirmação que mais concorda e 6 naquela que menos pactua.)

	Ordem de concordância
A. O apoio facultado nos centros educativos privados é o mais adequado.	
B. O trabalho realizado nos centros educativos privados é mais individualizado.	
C. Por excesso de tarefas escolares.	
D. A selecção do local educativo é efectuada por mero acaso.	
E. Provoca a diminuição de autonomia.	
F. O apoio necessário é dado nos CEP.	
G. Quem deve ensinar o que quer que seja são os professores, na sua generalidade, independentemente do local educativo.	
H. É impossível uma criança ter rendimento em mais do que um local educativo.	
I. O ambiente não é o mais ajustado.	
J. O apoio proporcionado nos centros educativos privados é suficiente.	
L. O apoio oferecido nas escolas públicas não é o mais apropriado.	
M. Os professores das escolas públicas não revelam tanta competência como os dos centros educativos privados.	
N. É um apoio semelhante ao da escola pública mas que oferece o contacto com outro tipo de actividades (ballet, natação, dança rítmica...).	

Outra(s). _____

3.6. Comunga da ideia de que se pode aprender com o EA proporcionado pelos CEP? Justifique.

4. CENTROS EDUCATIVOS PRIVADOS (CEP) E ESCOLA PÚBLICA (EP)

4.1. Assinale com uma X cada uma das afirmações, de acordo com o que defende: discordo veemente (1), discordo (2), indiferente (3), concordo (4) ou concordo totalmente (5).

	1	2	3	4	5
4.1.1. Os CEP são uma vertente da educação em enorme ascensão, que concorrem com a EP.					
4.1.2. Os alunos que frequentam EA nos CEP são aqueles que, à partida, têm mais sucesso educativo.					
4.1.3. Existem diferenças entre o EA exercido nas EP e nos CEP.					
4.1.4. O EA dos CEP é suficiente como auxílio para a aprendizagem.					
4.1.5. Os alunos que beneficiam dos dois apoios são aqueles que, à partida, têm mais sucesso educativo.					
4.1.6. As crianças que frequentam ambos os contextos referidos, só têm tempo para realizar tarefas escolares.					
4.1.7. Os alunos que frequentam os dois espaços mencionados acabam por atingir menos sucesso educativo na EP, devido ao excesso de tarefas exigidas.					
4.1.8. Os alunos que frequentam EA nas EP são aqueles que, à partida, têm mais sucesso educativo.					
4.1.9. As crianças que frequentam os dois contextos, passam pouco tempo com a família nuclear.					
4.1.10. Os alunos que têm possibilidade devem frequentar o EA na EP e em CEP.					
4.1.11. O EA das EP é suficiente como auxílio para a aprendizagem.					
4.1.12. Os CEP tratam-se somente de uma moda que brevemente se extinguirá.					
4.1.13. Os CEP ainda só estão ao alcance de alguns.					

4.2. Quais são as principais diferenças entre os CEP e a EP, no que respeita ao EA?

(Assinale com uma X cada uma das afirmações, de acordo com o que defende: discordo veemente (1), discordo (2), indiferente (3), concordo (4) ou concordo totalmente (5).)

	1	2	3	4	5
4.2.1. Organização do ambiente educativo (incluindo a disposição do material).					
4.2.2. Áreas de desenvolvimento a estimular (afectivo-social, psicomotora e perceptivo-cognitiva).					
4.2.3. Recursos pedagógico-didáticos disponíveis.					
4.2.4. Dimensão espacial.					
4.2.5. Empenho, disponibilidade e atenção por parte do docente.					
4.2.6. Número de alunos por turma.					
4.2.7. Respeito pelo ritmo de cada criança, sua individualidade e suas necessidades essenciais.					

Outra(s): _____

5. RELAÇÃO ESTUDO ACOMPANHADO-TUTORIA

5.1. Assinale com uma X cada uma das afirmações, de acordo com o que defende: discordo veemente (1), discordo (2), indiferente (3), concordo (4) ou concordo totalmente (5).

	1	2	3	4	5
5.1.1. A tutoria é parte da função docente.					
5.1.2. A tutoria é um processo de ajuda, dirigido aos alunos e seus familiares, para favorecer uma relação de concordância entre as suas potencialidades individuais e as possibilidades da oferta educativa, a fim de que obtenham uma formação de qualidade (desenvolvimento pessoal e êxito educativo).					
5.1.3. A tutoria é impor aos alunos uma via através da qual poderão obter algum sucesso educativo.					
5.1.4. A tutoria permite auxiliar os alunos na aquisição e domínio das competências de aprendizagem, bem como a sua aplicação.					
5.1.5. A tutoria impossibilita o desenvolvimento da autonomia nos alunos.					
5.1.6. A tutoria ajuda a desenvolver o autoconceito, a descobrir os valores pessoais, capacidades, interesses, atitudes e potencialidades.					
5.1.7. A tutoria resume-se exclusivamente ao acompanhamento dos alunos no seu estudo.					
5.1.8. A tutoria contribui para a tomada de decisões, auxilia na integração do grupo num projecto comum e ainda para assumir os aspectos de melhora que são pertinentes.					
5.1.9. O EA é uma modalidade de acompanhamento a cada aluno, pelo que pode ser entendida como uma via de se praticar a tutoria.					
5.1.10. Não existe qualquer relacionamento entre o EA e a tutoria, tratando-se de dois processos distintos.					
5.1.11. O EA traduz uma nova realidade educativa portuguesa (a tutoria).					
5.1.12. A realidade educativa portuguesa é bastante distinta da de outros países europeus, não se devendo reger por esses exemplos.					
5.1.13. A tutoria, logo, o desempenho do professor tutor, contribui, em grande medida, para combater o baixo rendimento escolar.					
5.1.14. A tutoria é uma questão que não se tem falado em Portugal, nem tem qualquer interesse discutir-se e, muito menos, colocar em prática.					
5.1.15. O EA e a tutoria são processos com designações distintas, mas com finalidades semelhantes.					

5.2. Considera fundamental uma formação do professor tutor, para exercer, por exemplo, EA? (Selecione três opções.)

Sim, é fundamental uma formação especializada. ☐

Não, pois cada professor deve ter uma postura de tutor quotidianamente. ☐

Professor é uma coisa, tutor, outra completamente distinta. ☐

Sim, tendo em consideração que o sucesso dos alunos em muito depende do desempenho do seu professor. ☐

Não, pois ser professor trata-se mais de uma vocação (dom), não sendo necessário qualquer tipo de formação especializada. ☐

Sim, de preferência formação especializada em orientação educativa ou em coordenação pedagógica. ☐

5.2.1. Pensa que a tutoria deve ser deixada a cargo de especialistas? Justifique.

5.3. Comunga da ideia que todos os professores são, ou deveriam ser, tutores e orientadores? Porquê?

5.4. Pensa ser importante a formação contínua na área da educação dos professores, nomeadamente, na tutoria? (Selecione três opções.)

Sim, é uma área na qual possuo alguma formação e sobre a qual tenho vindo a adquirir e a reflectir nos últimos tempos ☐

Não tenho qualquer interesse por esse assunto. ☐

Sim! Não tenho, mas gostava de ter alguma formação nesse domínio ☐

Não considero o tema merecedor de tal atenção. ☐

É indiferente. ☐

Sim, actualmente seria fundamental, tendo em conta sistemas educativos de outros países, a educação portuguesa não pode ficar retida no tempo. ☐

Não, mesmo considerando outros países, Portugal é distinto e deve manter as suas características individuais. ☐

6.RELAÇÃO ESTUDO ACOMPANHADO-TUTORIA-PROFESSOR(A) TUTOR(A)

6.1. Pensa ser fundamental que cada professor(a) opte nas suas práticas pedagógicas diárias, por linhas orientadoras de tutoria? Quais?

6.2. Considera-se um(a) professor(a) tutor(a)? Porquê.

7. AVALIAÇÃO DO QUESTIONÁRIO

7.1. Peço-lhe que avalie o presente questionário. (Selecione só uma opção.)

Gostei de responder a todas as perguntas. Fez-me pensar. ☐

Senti-me confusa(o) por não saber bem a que estava a responder. ☐

Sugestões para alterar ou juntar outras questões. ☐

Muito obrigada pela sua colaboração!

Anexo V – Selecção da Amostra dos pais para entrevista e Objectivos



SELECÇÃO DA POPULAÇÃO DA AMOSTRA PARA ENTREVISTA:

Pais/Encarregados de Educação de alunos que usufruam de Estudo Acompanhado na Escola Pública, em Centros Educativos Privados, ou em ambos os contextos simultaneamente

Este documento pretende seleccionar a população para a amostra de uma entrevista que se enquadra numa investigação realizada no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação (Área de Especialização em Formação Pessoal e Social), na Universidade de Aveiro, cujo título é *Representações sociais do professor tutor no ensino público e privado*. O objectivo da sua elaboração é a recolha de dados que serão posteriormente tratados de forma confidencial e anónima.

O parecer dos inquiridos é fundamental, razão pela qual se recomenda que seja efectuada uma reflexão cuidadosa, podendo demorar o tempo que for necessário a responder a cada questão. Tente responder o mais sinceramente possível, pois só assim este estudo terá valor, além de que todas as respostas são adequadas e fundamentais, de tal modo que não existem respostas correctas e incorrectas. Agradecemos desde já a sua disponibilidade.

1. IDENTIFICAÇÃO

1.1. Sexo F **1** M **3**

1.2. Idade <30 ☐ 31-40 **4** 41-50 ☐ 51> ☐

1.3. Habilitações literárias:

Analfabeto <input type="checkbox"/>	Sem diploma <input type="checkbox"/>
Ensino Primário ou 1.º	Ensino Preparatório ou 2.º
Ciclo do Ensino Básico <input type="checkbox"/>	Ciclo do Ensino Básico <input type="checkbox"/>
Antigo 5.º Ano ou 3.º Ciclo	Antigo 7.º Ano ou Ensino
do Ensino Básico <input type="checkbox"/>	Secundário <input type="checkbox"/>
Bacharelato <input type="checkbox"/>	Licenciatura <input type="checkbox"/>
Mestrado <input type="checkbox"/>	Doutoramento <input type="checkbox"/>
Pós-doutorado(a) <input type="checkbox"/>	Outra <input type="checkbox"/>

1.3.1. Curso(s) de ensino superior: _____

1.3.2. Instituição(ões) onde realizou o(s) curso(s) de ensino superior: _____

1.4. Actualmente, tem mais do que um emprego? Sim. ☐ Não. ☐

1.4.1. Qual (quais)? _____

1.5. Profissão(ões): _____

1.6. Nível socioeconómico familiar:

Rendimento Mín. <input type="checkbox"/>	1000€-2000€ <input type="checkbox"/>	3000€-4000€ <input type="checkbox"/>
Rend. Mín.-1000€ <input type="checkbox"/>	2000€-3000€ <input type="checkbox"/>	4000€> <input type="checkbox"/>

2. ESTUDO ACOMPANHADO (EA) DO EDUCANDO

2.1. O seu educando usufrui de EA? Sim. ☐ Não. ☐

2.2. Em que contextos? Escola Pública. ☐ Centro Ed. Privado. ☐ Ambos. ☐

OBJECTIVOS DA SELECÇÃO DA POPULAÇÃO DA AMOSTRA PARA ENTREVISTA			
OBJECTIVOS ESPECÍFICOS	TEMA CENTRAL	TEMA ESPECÍFICO	QUESTÕES
<ul style="list-style-type: none"> Identificar os pais de alunos que frequentem EA. 	Identificação.	Sexo.	1.1.
		Idade.	1.2.
		Habilitações literárias.	1.3.; 1.3.1. e 1.3.2.
		Emprego(s).	1.4. e 1.4.1.
		Profissão(ões).	1.5.
		Nível socioeconómico familiar.	1.6.
<ul style="list-style-type: none"> Identificar o local onde o educando usufrui de EA. 	Relação EA-aluno.	Local(ais) de EA do educando.	2.1. e 2.2.

Tabela I: Objectivos da selecção da população da amostra para entrevista.

Anexo VI – Guião Geral de Entrevista aos pais



GUIÃO GERAL DE ENTREVISTA

Pretende-se entrevistar pais/encarregados de educação (EE) de alguns alunos que frequentem o estudo acompanhado (EA) apenas em escolas públicas (EP), outros que recebam este tipo de apoio somente em centros educativos privados (CEP) e, finalmente, outros que usufruam dos dois tipos de apoio. Objectiva-se seleccionar, pelo menos, dois/três indivíduos que tenham os seus educandos em cada uma das situações referidas. Para tal, será elaborada uma breve descrição do perfil dos possíveis entrevistados, com o intuito de se efectuar um levantamento no que respeita a aspectos fundamentais (nível etário, habilitações literárias, nível socioeconómico, profissão). Posteriormente, passaremos à selecção da população da amostra.

Desta forma, encontram-se delineados os objectivos que esboçarão a utilização deste instrumento de recolha de dados. Paralelamente, o modo como tal processo decorrerá: meio de comunicação a utilizar – oral e escrito –, a dimensão espacial – EP ou CEP –, bem como o momento – após o EA dos educandos – e a respectiva duração – aproximadamente 30 minutos.

Partindo da temática e dos objectivos estabelecidos encontram-se elaborados três blocos de questões (o primeiro respeitante ao EA, o segundo referindo-se à relação EA-tutoria e o terceiro que aborda a questão particular de EA de cada educando), tendo em conta as expectativas tanto do entrevistador, como dos leitores ou ouvintes. As perguntas preparadas são abertas e fechadas, tendo o cuidado de não influenciar ou induzir alguma resposta por parte do entrevistado. Além disso, temos em vista prever algumas alternativas caso os progenitores/EE fujam à questão efectuada. Objectiva-se, ainda, adequar as perguntas aos entrevistados, seleccionando um vocabulário claro, acessível e rigoroso.

Anexo VII – Guião Específico de Entrevista I (EA apenas em EP)



GUIÃO ESPECÍFICO DE ENTREVISTA (I) – EA APENAS EM EP

Bloco I – Estudo Acompanhado

Questões:

1. Já ouviu falar em EA?
2. Sabe do que se trata?
3. Será o EA benéfico na e para a aprendizagem dos alunos, ou pelo contrário? Por que razão?
4. Encara o EA como uma via para que cada aluno tenha sucesso escolar? Que razões sustentam a sua resposta?
5. Comunga da ideia que o EA iniba os alunos de pensarem por si? Em que medida?
6. É da opinião que o EA proporciona, para além de uma aprendizagem mais consistente de conteúdos escolares, a aquisição de outros conhecimentos que se revelem fundamentais ao longo da vida de cada um? Nesta perspectiva, e a seu ver, que conhecimentos permitirá adquirir de modo mais particular?
7. Será que o EA diminui a capacidade dos alunos realizarem as suas tarefas escolares sem auxílio?
8. Acha que o EA poderá contribuir para o desenvolvimento de cada um também como pessoa, levando a praticar uma cidadania interventiva, esclarecida e crítica? Em que dimensão?
9. Considera o EA uma oportunidade para promoção do sucesso educativo, ou antes um impedimento?

NOTA: As questões a colocar a cada entrevistado terão em conta os seus conhecimentos relativamente à temática em causa.

Bloco II – Relação Estudo Acompanhado – TutoriaQuestões:

10. Já ouviu falar em tutoria?
11. Sabe do que se trata?
12. O que pensa acerca disso?
13. Será a tutoria benéfica na e para a aprendizagem dos alunos, ou pelo contrário?
Por que razão?
14. Contribuirá, a tutoria, para combater o baixo rendimento escolar de alguns alunos?
15. Considera a tutoria importante? Em que medida? Por que razão?
16. Compreende a tutoria como o mero acompanhamento dos alunos no seu percurso escolar, ou ultrapassa essa dimensão? De que forma?
17. Concorde que se associe o EA à tutoria? Por que sim ou por que não?
18. É da opinião que o EA e a tutoria são processos com designações distintas, mas com finalidades semelhantes?
19. Será que a tutoria e o EA se complementam na educação?
20. Acha que todos os professores são, ou deveriam ser, tutores ou essa função deve ser deixada a cargo de especialistas? Que razões apresenta para justificar a sua opinião?
21. E como pai/mãe/encarregado de educação, considera-se um(a) tutor(a)? O que o/a leva a afirmar isso?
 - 21.1. Ao não se considerar um(a) tutor(a), pensa ser essencial repensar a sua postura?
22. A quem compete, a seu ver, a função de tutor nos dias de hoje?

Bloco III – Estudo Acompanhado do educandoQuestões:

23. Tem conhecimento de que o seu educando usufrua de EA? Em que contexto(s)?
24. Que razões aponta para que o seu educando frequente EA na EP? Ordene essas razões por ordem de preferência, sendo a primeira a que considera primordial.
25. Comunga da ideia de que se pode aprender com o EA proporcionado nas EP?
26. Conhece a realidade de ensino privado do nosso país que concorre com a EP, nomeadamente no que toca ao EA?
27. O que pensa da existência dessa oferta privada?
28. Seria capaz de colocar o seu filho em EA, por exemplo, num CEP? Por que sim ou por que não? Enumere as suas razões por ordem de preferência, sendo a primeira a que considera mais relevante.
29. Caso conheça a realidade de EA oferecida na EP e em CEP, refira aspectos que diferencie os dois contextos, ordenando-os, tendo em consideração o seu grau de importância, sendo o primeiro o que mais concorda.
30. Indique aspectos que pense serem comuns ou semelhantes nos dois contextos referidos, ordenando-os tendo em consideração o seu grau de importância, sendo o primeiro o que mais concorda.

Anexo VIII – Guião Específico de Entrevista II (EA apenas em CEP)



GUIÃO ESPECÍFICO DE ENTREVISTA (II) – EA APENAS EM CEP

Bloco I – Estudo Acompanhado

Questões:

1. Já ouviu falar em EA?
2. Sabe do que se trata?
3. Será o EA benéfico na e para a aprendizagem dos alunos, ou pelo contrário? Por que razão?
4. Encara o EA como uma via para que cada aluno tenha sucesso escolar? Que razões sustentam a sua resposta?
5. Comunga da ideia que o EA iniba os alunos de pensarem por si? Em que medida?
6. É da opinião que o EA proporciona, para além de uma aprendizagem mais consistente de conteúdos escolares, a aquisição de outros conhecimentos que se revelem fundamentais ao longo da vida de cada um? Nesta perspectiva, e a seu ver, que conhecimentos permitirá adquirir de modo mais particular?
7. Será que o EA diminui a capacidade dos alunos realizarem as suas tarefas escolares sem auxílio?
8. Acha que o EA poderá contribuir para o desenvolvimento de cada um também como pessoa, levando a praticar uma cidadania interventiva, esclarecida e crítica? Em que dimensão?
9. Considera o EA uma oportunidade para promoção do sucesso educativo, ou antes um impedimento?

NOTA: As questões a colocar a cada entrevistado terão em conta os seus conhecimentos relativamente à temática em causa.

Bloco II – Relação Estudo Acompanhado – TutoriaQuestões:

10. Já ouviu falar em tutoria?
11. Sabe do que se trata?
12. O que pensa acerca disso?
13. Será benéfico no processo de ensino-aprendizagem, ou pelo contrário?
14. Contribuirá, a tutoria, para combater o baixo rendimento escolar de alguns alunos?
15. Considera a tutoria importante? Em que medida? Por que razão?
16. Compreende a tutoria como o mero acompanhamento dos alunos no seu percurso escolar, ou ultrapassa essa dimensão? De que forma?
17. Concorde que se associe o EA à tutoria? Por que sim ou por que não?
18. É da opinião que o EA e a tutoria são processos com designações distintas, mas com finalidades semelhantes?
19. Será que a tutoria e o EA se complementam na educação?
20. Acha que todos os professores são, ou deveriam ser, tutores ou essa função deve ser deixada a cargo de especialistas? Que razões apresenta para justificar a sua opinião?
21. E como pai/mãe/encarregado de educação, considera-se um(a) tutor(a)? O que o/a leva a afirmar isso?
 - 21.1. Ao não se considerar um(a) tutor(a), pensa ser essencial repensar a sua postura?
22. A quem compete, a seu ver, a função de tutor nos dias de hoje?

Bloco III – Estudo Acompanhado do educandoQuestões:

23. Tem conhecimento de que o seu educando usufrua de EA? Em que contexto(s)?
24. Comunga da ideia de que se pode aprender com o EA proporcionado em CEP?
25. Que razões aponta para que o seu educando frequente EA num CEP? Ordene essas razões por ordem de preferência, sendo a primeira a que considera primordial.
26. O que pensa da existência desta oferta privada que parece concorrer com a EP, nomeadamente no que toca ao EA?
27. Conhece a realidade de ensino público no nosso país, no que diz respeito ao EA?
28. Seria capaz de colocar o seu filho em EA numa EP? Por que sim ou por que não? Enumere as suas razões por ordem de preferência, sendo a primeira a que considera mais relevante.
29. Caso conheça a realidade de EA oferecida na EP e em CEP, refira aspectos que diferencie os dois contextos, ordenando-os tendo em consideração o seu grau de importância, sendo o primeiro o que mais concorda.
30. Indique aspectos que pense serem comuns ou semelhantes nos dois contextos referidos, ordenando-os tendo em consideração o seu grau de importância, sendo o primeiro o que mais concorda.

Anexo IX – Guião Específico de Entrevista III (EA em EP e CEP)



GUIÃO ESPECÍFICO DE ENTREVISTA (III) – EA EM EP E CEP

Bloco I – Estudo Acompanhado

Questões:

1. Já ouviu falar em EA?
2. Sabe do que se trata?
3. Será o EA benéfico na e para a aprendizagem dos alunos, ou pelo contrário? Por que razão?
4. Encara o EA como uma via para que cada aluno tenha sucesso escolar? Que razões sustentam a sua resposta?
5. Comunga da ideia que o EA iniba os alunos de pensarem por si? Em que medida?
6. É da opinião que o EA proporciona, para além de uma aprendizagem mais consistente de conteúdos escolares, a aquisição de outros conhecimentos que se revelem fundamentais ao longo da vida de cada um? Nesta perspectiva, e a seu ver, que conhecimentos permitirá adquirir de modo mais particular?
7. Será que o EA diminui a capacidade dos alunos realizarem as suas tarefas escolares sem auxílio?
8. Acha que o EA poderá contribuir para o desenvolvimento de cada um também como pessoa, levando a praticar uma cidadania interventiva, esclarecida e crítica? Em que dimensão?
9. Considera o EA uma oportunidade para promoção do sucesso educativo, ou antes um impedimento?

NOTA: As questões a colocar a cada entrevistado terão em conta os seus conhecimentos relativamente à temática em causa.

Bloco II – Relação Estudo Acompanhado – TutoriaQuestões:

10. Já ouviu falar em tutoria?
11. Sabe do que se trata?
12. O que pensa acerca disso?
13. Será benéfico no processo de ensino-aprendizagem, ou pelo contrário?
14. Contribuirá, a tutoria, para combater o baixo rendimento escolar de alguns alunos?
15. Considera a tutoria importante? Em que medida? Por que razão?
16. Compreende a tutoria como o mero acompanhamento dos alunos no seu percurso escolar, ou ultrapassa essa dimensão? De que forma?
17. Concorde que se associe o EA à tutoria? Por que sim ou por que não?
18. É da opinião que o EA e a tutoria são processos com designações distintas, mas com finalidades semelhantes?
19. Será que a tutoria e o EA se complementam na educação?
20. Acha que todos os professores são, ou deveriam ser, tutores ou essa função deve ser deixada a cargo de especialistas? Que razões apresenta para justificar a sua opinião?
21. E como pai/mãe/encarregado de educação, considera-se um(a) tutor(a)? O que o/a leva a afirmar isso?
 - 21.1. Ao não se considerar um(a) tutor(a), pensa ser essencial repensar a sua postura?
22. A quem compete, a seu ver, a função de tutor nos dias de hoje?

Bloco III – Estudo Acompanhado do educandoQuestões:

23. Tem conhecimento de que o seu educando usufrua de EA? Em que contexto(s)?
24. Comunga da ideia de que se pode aprender com o EA proporcionado nas EP e em CEP?
25. Que razões aponta para que o seu educando frequente EA na EP e em CEP? Ordene essas razões por ordem de preferência, sendo a primeira a que considera primordial.
26. O que pensa da existência desta oferta privada que parece concorrer com a EP, nomeadamente no que toca ao EA?
27. Conhece ambas as realidades já mencionadas no que diz respeito ao EA?
28. Refira aspectos que diferencie os dois contextos, ordenando-os tendo em consideração o seu grau de diferenciação, sendo o primeiro o que mais difere.
29. Considera a existência de alguns aspectos semelhantes nos dois contextos? Quais? Ordene-os, sendo o primeiro aspecto aquele que lhe parece mais semelhante.

Anexo X – Objectivos dos questionários

OBJECTIVOS GERAIS	
EP	CEP
<ul style="list-style-type: none"> • Entender o que consideram os professores das EP do EA nesta realidade. • Reconhecer se os alunos das EP frequentam EA noutro contexto para além deste e identificar as razões para tal suceder. 	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender o que os docentes dos CEP pensam do EA neste contexto. • Identificar motivos de mais-valia que persuadem os pais para a frequência dos seus educandos no EA em CEP.
<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer práticas pedagógicas, respectivas frequências e opiniões face ao EA. • Identificar se o EA contribui para o sucesso educativo. • Compreender se o EA se reverte numa oportunidade, ou num impedimento, do desenvolvimento de competências críticas e indispensáveis para a vida. • Perceber em que medida o EA potencializa a dimensão axiológico-valorativa na linha de uma cidadania interventiva, esclarecida e crítica. • Conhecer as diferenças entre o EA dos CEP e das EP. • Identificar as representações que os professores têm em relação à tutoria e ao professor tutor, partindo do princípio que o EA é uma via possível para tal. 	

Tabela II: Objectivos gerais dos questionários.

OBJECTIVOS ESPECÍFICOS (EP)	Tema Central	Tema Específico	Questões
<ul style="list-style-type: none"> Identificar os inquiridos das EP. 	Identificação	Sexo.	1.1.
		Idade.	1.2.
		Anos de docência.	1.3.
		Habilitações literárias.	1.4.
		Instituição onde realizou o curso.	1.5.
		Instituição onde lecciona.	1.6.
		Número de turmas a cargo.	1.7.
		Número médio de alunos por turma.	1.8.
		Saber se exerce em CEP por opção.	1.9.
		Conhecer as diversas actividades profissionais do docente.	1.10. e 1.10.1.
<ul style="list-style-type: none"> Entender o que pensam os professores das EP relativamente ao EA deste contexto. Identificar os motivos de mais-valia que persuadem os encarregados de educação para a frequência dos seus educandos no EA em EP. Perceber em que medida o EA potencializa a dimensão axiológico-valorativa na linha de uma cidadania interventiva, esclarecida e crítica. Identificar se o EA destes ambientes, contribui para o sucesso educativo. Compreender se o EA se reverte numa oportunidade, ou num impedimento, do desenvolvimento de competências críticas e indispensáveis para a vida. 	EA	Promoção do sucesso educativo.	2.1. (Alineas A e I).
		Desenvolvimento dos alunos na sua generalidade.	2.1. (Alinea B).
		Espírito crítico.	2.1. (Alinea C).
		Competências indispensáveis para a vida.	2.1. (Alinea D).
		Motivação/empenho dos alunos.	2.1. (Alinea E).
		Objectivos, finalidades e práticas.	2.1. (Alinea F).
		Competências inerentes aos métodos de trabalho/estudo.	2.1. (Alinea G).
		Autonomia.	2.1. (Alineas H).
		Cidadania.	2.1. (Alineas J).
		Importância atribuída ao EA.	2.2.; 2.2.2.
<ul style="list-style-type: none"> Conhecer as práticas pedagógicas dos inquiridos (métodos, técnicas, entre outros), respectivas frequências e opiniões face ao EA. 	Relação EA-Professor	O EA na actividade profissional do professor.	3.1.
		Frequência de EA (nas aulas e noutros locais/instituições, caso se coadune).	3.2.; 3.2.1.
		Conhecer se o EA exercido nos diferentes contextos é igual e quais as razões que sustentam essas dissemelhanças, se existirem.	3.2.2.
		Forma como o EA é planificado.	3.3.; 3.3.1.; 3.3.2.; 3.3.3.
		Métodos/técnicas de estudo mais utilizados no EA.	3.4.
		Tomar conhecimento que alunos do docente frequentam EA noutros locais.	3.5.; 3.5.1.; 3.5.1.1.
		Razões que convencem, ou não, os encarregados de educação a que os seus educandos frequentem outro local de EA.	3.5.1.1.1.; 3.5.2.
		Saber se é, ou não, possível aprender com o EA proporcionado nas EP.	3.6.

• Reconhecer as diferenças entre o EA das EP e dos CEP, através do que pensam e fazem os professores quotidianamente.	EP e CEP	Compreender o que os docentes consideram face ao EA proporcionado nas duas realidades, realçando as suas principais diferenças.	4.1.; 4.2.
• Compreender como é encarada a tutoria, relacionando-a com o EA. • Entender a perspectiva do docente relativamente à formação do professor tutor e sua formação contínua.	Relação EA-Tutoria	Ter noção do que os professores pensam acerca da tutoria, para além de algumas das suas possíveis vantagens e/ou desvantagens.	5.1. (5.1.1., 5.1.2., 5.1.3., 5.1.4., 5.1.5., 5.1.6., 5.1.7., 5.1.8., 5.1.12., 5.1.13., 5.1.14.)
		Compreender se o EA e a tutoria são encarados como dois processos que se relacionam, ou pelo contrário.	5.1. (5.1.9., 5.1.10., 5.1.11., 5.1.15.)
		A formação do professor tutor para exercer EA.	5.2.
		Entender se convém que a tutoria seja deixada para os especialistas ou, por outro lado, se todos os professores são tutores e orientadores.	5.2.1.; 5.3.
		Importância, ou não, da formação contínua na área da educação dos professores, inclusive na tutoria.	5.4.
• Conhecer que representações têm os professores em relação à tutoria e ao professor tutor, partindo do pressuposto que o EA seja uma via possível para tal.	Relação EA-Tutoria-Professor	Saber se os professores consideram fundamental optar nas suas práticas por linhas orientadoras de tutoria e quais.	6.1.
		Conhecer se os inquiridos se consideram professores tutores.	6.2.
• Saber o que pensam os inquiridos em relação ao questionário.	Avaliação do questionário	Ter noção da opinião dos professores relativamente ao questionário, bem como novas sugestões e ideias relevantes.	7.1.

Tabela III: Objectivos específicos dos questionários aos professores das EP.

OBJECTIVOS ESPECÍFICOS (CEP)	Tema Central	Tema Específico	Questões
<ul style="list-style-type: none"> Identificar os inquiridos dos CEP. 	Identificação	Sexo.	1.1.
		Idade.	1.2.
		Anos de docência.	1.3.
		Habilitações literárias.	1.4.
		Instituição onde realizou o curso.	1.5.
		Instituição onde lecciona.	1.6.
		Número de turmas a cargo.	1.7.
		Número médio de alunos por turma.	1.8.
		Saber se exerce em CEP por opção.	1.9.
		Conhecer as diversas actividades profissionais do docente.	1.10.; 1.10.1.
<ul style="list-style-type: none"> Entender o que pensam os professores dos CEP relativamente ao EA deste contexto. Identificar os motivos de mais-valia que persuadem os encarregados de educação para a frequência dos seus educandos no EA em CEP. Perceber em que medida o EA potencializa a dimensão axiológico-valorativa na linha de uma cidadania interventiva, esclarecida e crítica. Identificar se o EA destes ambientes, contribui para o sucesso educativo. Compreender se o EA se reverte numa oportunidade, ou num impedimento, do desenvolvimento de competências críticas e indispensáveis para a vida. 	EA	Promoção do sucesso educativo.	2.1. (Alineas A e I).
		Desenvolvimento dos alunos na sua generalidade.	2.1. (Alinea B).
		Espírito crítico.	2.1. (Alinea C).
		Competências indispensáveis para a vida.	2.1. (Alinea D).
		Motivação/empenho dos alunos.	2.1. (Alinea E).
		Objectivos, finalidades e práticas.	2.1. (Alinea F).
		Competências inerentes aos métodos de trabalho/estudo.	2.1. (Alinea G).
		Autonomia.	2.1. (Alineas H).
		Cidadania.	2.1. (Alineas J).
		Importância atribuída ao EA.	2.2.; 2.2.2.
<ul style="list-style-type: none"> Conhecer as práticas pedagógicas dos inquiridos (métodos, técnicas, entre outros), respectivas frequências e opiniões face ao EA. 	Relação EA-Professor	O EA na actividade profissional do professor.	3.1.
		Frequência de EA (nas aulas e noutros locais/instituições, caso se coadune).	3.2.; 3.2.1.
		Conhecer se o EA exercido nos diferentes contextos é igual e quais as razões que sustentam essas dissimilaridades, se existirem.	3.2.2.
		Forma como o EA é planificado.	3.3.; 3.3.1.; 3.3.2.; 3.3.3.
		Métodos/técnicas de estudo mais utilizados no EA.	3.4.
		Tomar conhecimento que alunos do docente frequentam EA noutros locais.	3.5.; 3.5.1.; 3.5.1.1.
		Razões que convencem, ou não, os encarregados de educação a que os seus educandos frequentem outro local de EA.	3.5.1.1.1.; 3.5.2.
		Saber se é, ou não, possível aprender com o EA proporcionado nos CEP.	3.6.

<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer as diferenças entre o EA dos CEP e das EP, através do que pensam e fazem os professores quotidianamente. 	CPE e EP	Compreender o que os docentes consideram face ao EA proporcionado nas duas realidades, realçando as suas principais diferenças.	4.1.; 4.2.
<ul style="list-style-type: none"> • Compreender como é encarada a tutoria, relacionando-a com o EA. • Entender a perspectiva do docente relativamente à formação do professor tutor e sua formação contínua. 	Relação EA-Tutoria	Ter noção do que os professores pensam acerca da tutoria, para além de algumas das suas possíveis vantagens e/ou desvantagens.	5.1. (5.1.1., 5.1.2., 5.1.3., 5.1.4., 5.1.5., 5.1.6., 5.1.7., 5.1.8., 5.1.12., 5.1.13., 5.1.14.)
		Compreender se o EA e a tutoria são encarados como dois processos que se relacionam, ou pelo contrário.	5.1. (5.1.9., 5.1.10., 5.1.11., 5.1.15.)
		A formação do professor tutor para exercer EA.	5.2.
		Entender se convém que a tutoria seja deixada para os especialistas ou, por outro lado, se todos os professores são tutores e orientadores.	5.2.1.; 5.3.
		Importância, ou não, da formação contínua na área da educação dos professores, inclusive na tutoria.	5.4.
<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer que representações têm os professores em relação à tutoria e ao professor tutor, partindo do pressuposto que o EA seja uma via possível para tal. 	Relação EA-Tutoria-Professor	Saber se os professores consideram fundamental optar nas suas práticas por linhas orientadoras de tutoria e quais.	6.1.
		Conhecer se os inquiridos se consideram professores tutores.	6.2.
<ul style="list-style-type: none"> • Saber o que pensam os inquiridos em relação ao questionário. 	Avaliação do questionário.	Ter noção da opinião dos professores relativamente ao questionário, bem como novas sugestões e ideias relevantes.	7.1.

Tabela IV: Objectivos específicos dos questionários aos professores dos CEP.

Anexo XI – Objectivos das entrevistas

OBJECTIVOS GERAIS		
EP	CEP	EP E CEP
<ul style="list-style-type: none"> • Entender o que os pais consideram do EA proporcionado nas EP. • Identificar motivos de mais-valia que persuadem os pais para a frequência dos seus educandos nas EP para o EA. 	<ul style="list-style-type: none"> • Entender o que os pais consideram do EA proporcionado nos CEP. • Identificar motivos de mais-valia que persuadem os pais para a frequência dos seus educandos nos CEP para o EA. 	<ul style="list-style-type: none"> • Entender o que os pais consideram do EA proporcionado nas EP e nos CEP. • Identificar motivos de mais-valia que persuadem os pais para a frequência dos seus educandos nas EP e nos CEP para o EA, em simultâneo.
<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer as representações sociais dos pais de alunos do 1.º CEB face ao EA, à tutoria e ao professor tutor. • Identificar se os inquiridos consideram que os processos mencionados contribuem para o sucesso educativo, para o desenvolvimento de capacidades e competências críticas e ainda para fomentar uma cidadania interventiva. • Conhecer diferentes perspectivas, tendo em conta a realidade na qual os educandos dos inquiridos usufruem de EA, a fim de as comparar. • Identificar semelhanças e distinções entre as duas realidades mencionadas face ao EA praticado pelos professores quotidianamente. 		

Tabela V: Objectivos gerais das entrevistas.

ENTREVISTA I (EP)			
OBJECTIVOS ESPECÍFICOS	TEMA CENTRAL	TEMA ESPECÍFICO	QUESTÕES
<ul style="list-style-type: none"> • Introduzir o tema (EA). • Colocar o entrevistado mais confortável face à situação. • Saber se o entrevistado está por dentro da temática em questão. • Conhecer a opinião dos pais/EE face ao EA, incluindo a sua importância ou não. 	EA (Bloco I)	Definição pessoal de EA.	1. e 2.
		Importância atribuída ao EA.	3.
		Aprendizagem.	4. e 7.
		Sucesso escolar e educativo.	5. e 10.
		Autonomia.	6. e 8.
		Cidadania.	9.
<ul style="list-style-type: none"> • Saber até que ponto os entrevistados se encontram informados relativamente à tutoria. • Conhecer que importância atribuem à tutoria, caso saibam do que se trata. • Perceber se os pais/EE, tendo já ouvido falar de tutoria, são capazes de a associar ao EA. 	Tutoria (Bloco II)	Definição pessoal de tutoria.	11.; 12.; 13. e 17.
		Aprendizagem.	14.
		Baixo rendimento escolar.	15.
		Importância atribuída à tutoria.	16.
		Relação EA-tutoria.	18.; 19. e 20.
		Relação tutoria-professores.	21.
		Tutoria parental.	22. e 22.1.1.
<ul style="list-style-type: none"> • Confirmar se o educando do entrevistado usufrui de EA. • Conhecer em que contexto(s) o EA está acessível à criança em questão. • Ter conhecimento das razões que sustentam as opções dos pais/EE para os seus filhos frequentarem o EA neste contexto específico. 	EA do educando (Bloco III)	Função de tutor.	23.
		Realidade(s) em que o aluno usufrui de EA.	24.
		Justificação para a frequência do aluno em EP para o EA.	25.
		Relação aprendizagem-EA em EP.	26.
		EA do ensino privado-EA do ensino público.	27.; 30. e 31.
		EA do ensino privado.	28. e 29.

Tabela VI: Objectivos específicos da entrevista I (EP).

ENTREVISTA II (CEP)			
OBJECTIVOS ESPECÍFICOS	TEMA CENTRAL	TEMA ESPECÍFICO	QUESTÕES
<ul style="list-style-type: none"> • Introduzir o tema (EA). • Colocar o entrevistado mais confortável face à situação. • Saber se o entrevistado está por dentro da temática em questão. • Conhecer a opinião dos pais/EE face ao EA, incluindo a sua importância ou não. 	EA (Bloco I)	Definição pessoal de EA.	1. e 2.
		Importância atribuída ao EA.	3.
		Aprendizagem.	4. e 7.
		Sucesso escolar e educativo.	5. e 10.
		Autonomia.	6. e 8.
		Cidadania.	9.
<ul style="list-style-type: none"> • Saber até que ponto os entrevistados se encontram informados relativamente à tutoria. • Conhecer que importância atribuem à tutoria, caso saibam do que se trata. • Perceber se os pais/EE, tendo já ouvido falar de tutoria, são capazes de a associar ao EA. 	Tutoria (Bloco II)	Definição pessoal de tutoria.	11.; 12.; 13. e 17.
		Aprendizagem.	14.
		Baixo rendimento escolar.	15.
		Importância atribuída à tutoria.	16.
		Relação EA-tutoria.	18.; 19. e 20.
		Relação tutoria-professores.	21.
		Tutoria parental.	22. e 22.1.1.
<ul style="list-style-type: none"> • Confirmar se o educando do entrevistado usufrui de EA. • Conhecer em que contexto(s) o EA está acessível à criança em questão. • Ter conhecimento das razões que sustentam as opções dos pais/EE para os seus filhos frequentarem o EA neste contexto específico. 	EA do educando (Bloco III)	Função de tutor.	23.
		Realidade(s) em que o aluno usufrui de EA.	24.
		Relação aprendizagem-EA dos CEP.	25.
		Justificações para a frequência do educando em CEP para o EA.	26.
		EA do ensino privado-EA do ensino público.	27.; 30. e 31.
		EA do ensino público.	28. e 29.

Tabela VII: Objectivos específicos da entrevista II (CEP).

ENTREVISTA III (EP E CEP)			
OBJECTIVOS ESPECÍFICOS	TEMA CENTRAL	TEMA ESPECÍFICO	QUESTÕES
<ul style="list-style-type: none"> • Introduzir o tema (EA). • Colocar o entrevistado mais confortável face à situação. • Saber se o entrevistado está por dentro da temática em questão. • Conhecer a opinião dos pais/EE face ao EA, incluindo a sua importância ou não. 	EA (Bloco I)	Definição pessoal de EA.	1. e 2.
		Importância atribuída ao EA.	3.
		Aprendizagem.	4. e 7.
		Sucesso escolar e educativo.	5. e 10.
		Autonomia.	6. e 8.
		Cidadania.	9.
<ul style="list-style-type: none"> • Saber até que ponto os entrevistados se encontram informados relativamente à tutoria. • Conhecer que importância atribuem à tutoria, caso saibam do que se trata. • Perceber se os pais/EE, tendo já ouvido falar de tutoria, são capazes de a associar ao EA. 	Tutoria (Bloco II)	Definição pessoal de tutoria.	11.; 12.; 13. e 17.
		Aprendizagem.	14.
		Baixo rendimento escolar.	15.
		Importância atribuída à tutoria.	16.
		Relação EA-tutoria.	18.; 19. e 20.
		Relação tutoria-professores.	21.
		Tutoria parental.	22. e 22.1.1.
<ul style="list-style-type: none"> • Confirmar se o educando do entrevistado usufrui de EA. • Conhecer em que contexto(s) o EA está acessível à criança em questão. • Ter conhecimento das razões que sustentam as opções dos pais/EE para os seus filhos frequentarem o EA neste contexto específico. 	EA do educando (Bloco III)	Função de tutor.	23.
		Realidade(s) em que o aluno usufrui de EA.	24.
		Relação aprendizagem-EA das EP e dos CEP.	25.
		Justificações para a frequência do educando em EP e em CEP para o EA.	26.
		EA do ensino privado-EA do ensino público.	27.; 28.; 29. e 30.

Tabela VIII: Objectivos específicos da entrevista III (EP e CEP).

Anexo XII – Apresentação dos resultados obtidos quanto à caracterização da amostra dos professores inquiridos (EP e CEP)

EP	Frequency	Percent
Feminino	36	94,7
Masculino	2	5,3
Total	38	100,0

Tabela IX: Caracterização da amostra dos professores das EP quanto ao género.

CEP	Frequency	Percent
Não sei/Não respondo	2	8,0
Feminino	22	88,0
Masculino	1	4,0
Total	25	100,0

Tabela X: Caracterização da amostra dos professores dos CEP quanto ao género.

EP	Frequency	Percent
menos de 30 anos	3	7,9
30 a 40 anos	4	10,5
41 a 50 anos	22	57,9
mais de 51 anos	9	23,7
Total	38	100,0

Tabela XI: Caracterização da amostra de professores da EP em relação à idade.

CEP	Frequency	Percent
menos de 30 anos	19	76,0
30 a 40 anos	5	20,0
41 a 50 anos	1	4,0
Total	25	100,0

Tabela XII: Caracterização da amostra de professores dos CEP em relação à idade.

EP	Frequency	Percent
menos de 5 anos	1	2,6
6 a 10 anos	6	15,8
16 a 20 anos	2	5,3
21 a 25 anos	16	42,1
26 a 30 anos	6	15,8
mais de 31 anos	7	18,4
Total	38	100,0

Tabela XIII: Caracterização da amostra de professores das EP quanto aos anos de leccionação.

CEP	Frequency	Percent
Não sei/Não respondo	1	4,0
menos de 5 anos	17	68,0
6 a 10 anos	4	16,0
11 a 15 anos	2	8,0
21 a 25 anos	1	4,0
Total	25	100,0

Tabela XIV: Caracterização da amostra de professores dos CEP quanto aos anos de leccionação.

EP	Frequency	Percent
Não sei/Não respondo	5	13,2
Bacharelato	2	5,3
Licenciatura	27	71,1
Pós-Graduação	4	10,5
Total	38	100,0

Tabela XV: Caracterização da amostra de professores das EP relativamente às habilitações literárias.

CEP	Frequency	Percent
Bacharelato	1	4,0
Licenciatura	22	88,0
Mestrado	2	8,0
Total	25	100,0

Tabela XVI: Caracterização da amostra dos professores dos CEP relativamente às habilitações literárias.

EP	Frequency	Percent
Não sei/Não respondo	9	23,7
Universidade de Aveiro	22	57,9
Magistério Primário Porto	1	2,6
Escola Superior de Educação de Viseu	3	7,9
ISSET	1	2,6
Universidade Aberta	1	2,6
Universidade de Coimbra	1	2,6
Total	38	100,0

Tabela XVII: Caracterização da amostra dos professores das EP quanto à instituição onde se formou.

CEP	Frequency	Percent
Universidade de Aveiro	13	52,0
Universidade de Coimbra	4	16,0
Escola Superior de Educação de Viseu	2	8,0
Escola Superior de Educação de Viana do Castelo	1	4,0
Universidade do Minho	1	4,0
Universidade do Porto	2	8,0
Escola Superior de Educação de Santarém	1	4,0
IPAM	1	4,0
Total	25	100,0

Tabela XVIII: Caracterização da amostra dos professores dos CEP quanto à instituição onde se formou.

EP	Frequency	Percent
Não sei/Não respondo	4	10,5
1 turma	34	89,5
Total	38	100,0

Tabela XIX: Caracterização da amostra das EP face ao número de turmas que possui a seu cargo.

CEP	Frequency	Percent
Não sei/Não respondo	13	52,0
0 a 3 turmas	9	36,0
4 a 7 turmas	2	8,0
Mais de 8 turmas	1	4,0
Total	25	100,0

Tabela XX: Caracterização da amostra dos professores dos CEP face ao número de turmas que possui a seu cargo.

EP	Frequency	Percent
Não sei/Não respondo	2	5,3
menos de 5 alunos	2	5,3
16 a 20 alunos	11	28,9
21 a 25 alunos	22	57,9
26 a 30 alunos	1	2,6
Total	38	100,0

Tabela XXI: Caracterização da amostra dos professores das EP em relação ao número médio de alunos por turma.

CEP	Frequency	Percent
Não sei/Não respondo	6	24,0
menos de 5 alunos	3	12,0
6 a 10 alunos	12	48,0
11 a 15 alunos	3	12,0
26 a 30 alunos	1	4,0
Total	25	100,0

Tabela XXII: Caracterização da amostra dos professores das EP em relação ao número médio de alunos por turma.

EP	Frequency	Percent
Sim	36	94,7
Não	2	5,3
Total	38	100,0

Tabela XXIII: Caracterização da amostra relativamente a ser professor numa EP.

	Frequency	Percent
Sim	19	76,0
Não	6	24,0
Total	25	100,0

Tabela XXIV: Caracterização da amostra relativamente a ser professor num CEP.

EP	Frequency	Percent
Não sei/Não respondo	1	2,6
Sim	36	94,7
Não	1	2,6
Total	38	100,0

Tabela XXV: Caracterização da amostra relativamente a ser exclusivamente professor numa EP.

CEP	Frequency	Percent
Não sei/Não respondo	1	4,0
Sim	18	72,0
Não	6	24,0
Total	25	100,0

Tabela XXVI: Caracterização da amostra relativamente a ser exclusivamente professor num CEP.

EP	Frequency	Percent
Não sei/Não respondo	37	97,4
Docente do ensino superior	1	2,6
Total	38	100,0

Tabela XXVII: Caracterização da amostra relativamente a outra actividade que possui em simultâneo ao ser professor numa EP.

CEP	Frequency	Percent
Não sei/Não respondo	20	80,0
Formador noutra instituição	2	8,0
Professora do 1º Ciclo do Ensino Básico	3	12,0
Total	25	100,0

Tabela XXVIII: Caracterização da amostra relativamente a outra actividade que possui em simultâneo ao ser professor num CEP.

Anexo XIII – Apresentação dos resultados obtidos quanto à caracterização da amostra dos pais/encarregados de educação entrevistados

			EP (%)	CEP (%)	EP/CEP (%)
Identificação	Sexo	Femino	25	100	100
		Masculino	75	0	0
	Idade	<30	0	0	0
		31-40	100	100	100
		41-50	0	0	0
		51>	0	0	0
	Habilitações literárias	Analfabeto	0	0	0
		Sem diploma	0	0	0
		Ensino Primário ou 1.º CEB	25	0	0
		Ensino Preparatório ou 2.º CEB	0	0	0
		Antigo 5.º Ano ou 3.º CEB	0	0	0
		Antigo 7.º Ano ou Ensino Secundário	75	50	25
		Bacharelato	0	25	0
		Licenciatura	0	25	75
		Mestrado	0	0	0
		Doutoramento	0	0	0
		Pós-doutorado(a)	0	0	0
	Curso(s) de Ensino superior	Bacharelato em Contabilidade e Administração	0	50	0
		Licenciatura em Gestão e Marketing	0	50	0
		Licenciatura em Matemática (ensino)	0	0	33,3
		Licenciatura em L. M. Português/Francês	0	0	33,3
		Licenciatura em Ensino de Físico-Química	0	0	33,3
	Instituição(ões) onde realizou o(s) curso(s) de ensino superior	ISCAA	0	50	0
		IPAM	0	50	0
		Universidade de Coimbra	0	0	33,3
		Universidade de Aveiro	0	0	66,6
		Não Respondeu	0	0	0
	Mais do que um emprego	Sim	25	0	25
		Não	75	100	75
	Qual/Quais	Professora em escola pública e em centro educativo privado	0	0	100
	Profissão(ões)	Responsável por equipa	25	0	0
		Gerente de loja	25	0	0
		Empregada de escritório	0	0	25
		Gestor	0	25	0
		Professor	0	0	50
		Não respondeu	50	75	25
	Nível socioeconómico familiar	Rendimento Mínimo	25	0	0
		Rend. Mín.-1000€	25	25	0
		1000€-2000€	25	50	50
		2000€-3000€	0	25	25
		3000€-4000€	0	0	0
		4000€>	0	0	0
		Não respondeu	25	0	25
Estudo Acompanhado do educando	Estudo Acompanhado	Sim	100	100	100
		Não	0	0	0
	Contexto	Escola Pública	100	0	0
		Centro Educativo Privado	0	100	0
		Ambos	0	0	100

Tabela XXIX: Caracterização da amostra dos pais (EA só em EP, só em CEP e em ambos).

Anexo XIV – Apresentação dos resultados obtidos nos questionários

H1: O EA (EP e CEP) é uma oportunidade para promoção do sucesso escolar.

	EA (%)											
	Não sei/Não respondo		Discordo veemente		Discordo		Indiferente		Concordo		Concordo totalmente	
	E P	C E P	E P	C E P	E P	C E P	E P	C E P	E P	C E P	E P	C E P
Oportunidade para promoção do sucesso educativo	0	0	5,3	0	15,8	8	36,8	4	34,2	72	7,9	16
Experiência que beneficia o desenvolvimento, na sua generalidade, dos alunos	2,6	0	7,9	0	13,2	8	44,7	8	26,3	56	5,3	28
Inibidor do espírito crítico dos alunos	0	0	42,1	28	21,1	60	28,9	4	7,9	8	0	0
Proporciona a aquisição de competências indispensáveis para a vida	2,6	0	7,9	0	21,1	12	44,7	28	21,1	52	2,6	8
Influencia a motivação/empenho dos alunos para a aprendizagem	0	4	5,3	0	10,5	8	42,1	16	39,5	48	2,6	24
Encontra-se bem esclarecido no que respeita a objectivos, finalidades e práticas	5,3	0	15,8	8	21,1	20	28,9	16	23,7	44	5,3	12
Objectiva desenvolver, nos alunos, competências que possibilitem a apropriação de metodologias de trabalho/estudo	0	0	5,3	0	2,6	4	28,9	4	42,1	48	21,1	44
Permite desenvolver, nos alunos, atitudes/capacidades que proporcionem uma autonomia gradualmente maior no que respeita à produção de aprendizagens	2,6	0	7,9	0	2,6	0	39,5	12	28,9	64	18,4	24
Impedimento para promoção do sucesso educativo	0	0	55,3	60	26,3	32	10,5	8	0	0	7,9	0
Potencializa a dimensão axiológico-valorativa na linha de uma cidadania interventiva, esclarecida e crítica	2,6	4	5,3	0	13,2	8	40	32	26,3	48	2,6	8

Tabela XXX: RS dos docentes em relação ao EA.

H2: O EA contribui para o desenvolvimento de cada um como pessoa, promovendo a prática de uma cidadania interventiva, esclarecida e crítica.

Importância atribuída ao EA como potencializador da dimensão axiológico-valorativa (%)		
Graus	EP	CEP
Não sei/Não respondo	2,6	4
Discordo veemente	5,3	0
Discordo	13,2	8
Indiferente	50	32
Concordo	26,3	48
Concordo totalmente	2,6	8

Tabela XXXI: Grau de importância atribuída ao EA como potencializador da dimensão axiológico-valorativa na linha de uma cidadania interventiva, esclarecida e crítica.

H3: Os professores utilizam diferentes técnicas de estudo e recursos no EA em EP e em CEP.

	Métodos/técnicas de estudo (%)															
	Não sei/ Não respondo		Sempre		Muitas vezes		Algumas vezes		Utiliza		Poucas vezes		Raramente		Não se aplica	
	E P	C E P	E P	C E P	E P	C E P	E P	C E P	E P	C E P	E P	C E P	E P	C E P	E P	C E P
Dossier de estudo	73,7	8	7,9	4	2,6	8	5,3	8	2,6	0	0	8	5,3	4	2,6	0
Questionamento	68,4	60	0	20	5,3	8	2,6	4	5,3	4	7,9	4	7,9	0	2,6	0
Reflexões, debates, mesa redonda	55,3	72	5,3	0	10,5	4	7,9	4	10,5	4	5,3	4	2,6	12	2,6	0
Aprendizagem cooperativa	36,8	60	10,5	4	5,3	8	15,8	12	15,8	0	10,5	8	2,6	8	2,6	0
Motivação e envolvimento pessoal	47,4	56	7,9	20	21,1	12	5,3	4	0	0	7,9	8	7,9	0	2,6	0
Autocontrolo	76,3	48	5,3	8	5,3	12	2,6	8	0	8	0	4	7,9	12	2,6	0
Jogos didáticos	44,7	40	7,9	16	13,2	4	13,2	4	7,9	8	5,3	12	5,3	16	2,6	0
Fichas de trabalho/outros manuais	28,9	32	18,4	32	5,3	16	13,2	4	13,2	12	7,9	4	10,5	0	2,6	0
Estratégias cognitivas e metacognitivas	39,5	28	31,6	16	2,6	16	5,3	20	5,3	12	10,5	0	2,6	8	2,6	0
Estimular as várias áreas cognitivas	36,8	36	13,2	16	15,8	12	7,9	16	5,3	12	7,9	4	10,5	4	2,6	0
Insistência na memorização	63,2	64	5,3	4	7,9	0	5,3	4	2,6	8	5,3	8	7,9	12	2,6	0
Comunicação	36,8	52	7,9	12	15,8	8	7,9	0	13,2	12	10,5	12	5,3	4	2,6	0
Manuais selecionados	68,4	72	2,6	4	70	8	7,9	8	2,6	0	5,3	0	10,5	8	2,6	0

Tabela XXXII: Métodos/técnicas de estudo mais utilizadas pelos docentes no EA.

H4: Os pais preferem o acompanhamento do ensino privado ao público, no que diz respeito ao EA, por diversos motivos (experiência, flexibilidade e extensão de horários, organização, recursos).

	Motivos (%)															
	Não sei/ Não res- pondo		Concordo totalmente		Concor- do a maior parte das vezes		Concor- do		Indife- rente		Con- cordo pouco		Rara- mente concor- do		Não se aplica	
	E P	C E P	E P	C E P	E P	C E P	E P	C E P	E P	C E P	E P	C E P	E P	C E P	E P	C E P
Fundamental o contacto com o maior leque de experiências possíveis	68,4	64	21,1	4	5,3	12	2,6	8	0	4	0	0	2,6	8	0	0
Ocupação do tempo	78,9	60	2,6	4	7,9	8	0	8	2,6	8	2,6	8	5,3	4	0	0
Influência de amigos	92,1	80	0	0	0	4	0	4	2,6	4	0	0	2,6	8	2,6	0
Falta de outra opção	76,3	72	0	0	2,6	0	10,5	4	0	0	5,3	4	5,3	20	0	0
Medo de represálias/exclusão	94,7	84	0	0	0	4	0	4	0	0	0	0	5,3	8	0	0
Obtenção de melhores resultados	73,7	48	10,5	32	7,9	8	2,6	8	5,3	0	0	0	0	4	0	0
Falta de competência do professor	97,4	88	0	0	0	4	0	0	0	0	0	0	2,6	8	0	0
Receio de não obter sucesso sem apoio	81,6	64	0	4	7,9	12	0	4	7,9	8	2,6	8	0	0	0	0
É divertido para os educandos	92,1	80	0	4	2,6	0	2,6	0	2,6	4	0	8	0	4	0	0
Demissão dos encarregados de educação de algumas responsabilidades	84,2	68	0	0	0	4	2,6	16	2,6	4	5,3	4	5,3	4	0	0
Insucesso escolar anterior	92,1	56	0	8	2,6	8	2,6	4	2,6	12	0	4	0	8	0	0
Moda actual	92,1	80	0	4	2,6	0	0	0	0	4	0	8	5,3	4	0	0
Auxílio especializado	81,6	60	0	12	0	4	0	8	2,6	8	7,9	4	7,9	4	0	0

Tabela XXXIII: Motivos dos pais/encarregados de educação para a frequência do EA dos seus educandos na EP ou nos CEP, de acordo com os docentes.

	Motivos (%)															
	Não sei/ Não res- pondo		Concordo totalmente		Concor- do a maior parte das vezes		Concordo		Indiferente		Concordo pouco		Raramen- te con- cordo		Não se apli- ca	
	E P	C E P	E P	C E P	E P	C E P	E P	C E P	E P	C E P	E P	C E P	E P	C E P	E P	C E P
O apoio facultado nos CEP é o mais adequado	*	72	*	12	*	0	*	0	*	4	*	12	*	0	*	0
O trabalho realizado nos CEP é mais individualizado	*	48	*	20	*	20	*	8	*	0	*	0	*	4	*	0
Por excesso de tarefas escolares	60,5	68	10,5	0	5,3	16	10,5	4	5,3	4	2,6	0	5,3	8	0	0
A selecção do local educativo é efectuada por mero acaso	*	80	*	0	*	0	*	8	*	8	*	4	*	0	*	0
Provoca a diminuição de autonomia	73,7	88	*	0	2,6	4	*	4	*	0	7,9	0	15,8	4	*	0
O apoio necessário é dado nos CEP	*	72	*	4	*	0	*	8	*	0	*	4	*	12	*	0
Quem deve ensinar são os professores independentemente do local	*	72	*	4	*	8	*	8	*	8	*	0	*	0	*	0
É impossível uma criança ter rendimento em mais do que um local	*	84	*	4	*	0	*	0	*	0	*	0	*	12	*	0
O ambiente não é o mais ajustado.	86,8	92	2,6	0	0	0	2,6	0	2,6	0	2,6	0	2,6	8	0	0
O apoio proporcionado nos CEP é suficiente.	*	72	*	12	*	4	*	8	*	0	*	4	*	0	*	0
O apoio oferecido nas EP não é o mais apropriado.	*	68	*	0	*	0	*	4	*	16	*	12	*	0	*	0
Os professores das EP não revelam tanta competência como os dos CEP.	*	96	*	0	*	0	*	4	*	0	*	0	*	0	*	0
É um apoio semelhante ao da EP mas que oferece o contacto com outro tipo de actividades	*	68	*	12	*	4	*	0	*	4	*	12	*	0	*	0
Questões financeiras	52,6	*	21,1	*	5,3	*	2,6	*	7,9	*	0	*	2,6	*	0	*
O apoio oferecido não é o mais adequado	84,2	*	5,3	*	2,6	*	0	*	2,6	*	0	*	5,3	*	0	*
Porque é um luxo	89,5	*	0	*	0	*	2,6	*	0	*	0	*	7,9	*	0	*
O apoio necessário é dado em casa	63,2	*	10,5	*	7,9	*	13,2	*	2,6	*	2,6	*	0	*	0	*
Quem deve ensinar o que quer que seja é o professor da EP	76,3	*	0	*	10,5	*	5,3	*	5,3	*	0	*	2,6	*	0	*
É impossível uma criança ter rendimento após um dia de aulas	71,1	*	7,9	*	7,9	*	2,6	*	0	*	10,5	*	0	*	0	*
As aulas da escola são suficientes.	57,9	*	2,6	*	2,6	*	13,2	*	15,8	*	5,3	*	2,6	*	0	*
Provoca dependência de alguém relativamente à realização de tarefas escolares.	73,7	*	0	*	2,6	*	0	*	15,8	*	2,6	*	5,3	*	0	*
Os professores dos CEP não revelam tanta competência como os das EP.	89,5	*	0	*	2,6	*	2,6	*	0	*	0	*	5,3	*	0	*
É um apoio dispendioso e semelhante ao da escola.	63,2	*	0	*	7,9	*	2,6	*	5,3	*	7,9	*	13,2	*	0	*

Tabela XXXIV: Motivos dos pais/encarregados de educação para a não frequência do EA dos seus educandos na EP ou nos CEP, de acordo com os docentes (* – afirmação não incluída).

H5: Existem algumas diferenças (número de alunos, motivação, recursos) e semelhanças (acompanhamento ao aluno, vocação dos professores) entre o EA proporcionado nas EP e nos CEP.

	EA nas EP e nos CEP											
	Não sei/não respondo		Discordo veemente		Discordo		Indiferente		Concordo		Concordo totalmente	
	E P	C E P	E P	C E P	E P	C E P	E P	C E P	E P	C E P	E P	C E P
CEP são uma vertente da educação em enorme ascensão, que concorrem com a EP	7,9	4	5,3	16	26,3	40	23,7	8	28,9	20	7,9	12
Os alunos que frequentam EA nos CEP são aqueles que, à partida, têm mais sucesso educativo	7,9	4	31,6	0	28,9	32	18,4	28	7,9	32	5,3	4
Existem diferenças entre o EA exercido nas EP e nos CEP	7,9	8	0	0	26,3	0	26,3	8	34,2	56	5,3	28
O EA dos CEP é suficiente como auxílio para a aprendizagem	5,3	8	5,3	4	39,5	48	42,1	12	7,9	20	0	8
Os alunos que beneficiam dos dois apoios são aqueles que, à partida, têm mais sucesso educativo	7,9	12	7,9	0	52,6	36	21,1	20	5,3	20	5,3	12
As crianças que frequentam ambos os contextos referidos, só têm tempo para realizar tarefas escolares	5,3	8	2,6	4	23,7	64	39,5	12	15,8	4	13,2	8
Os alunos que frequentam os dois espaços mencionados acabam por atingir menos sucesso educativo na EP, devido ao excesso de tarefas exigidas	5,3	8	7,9	20	39,5	48	31,6	16	13,2	8	2,6	0
Os alunos que frequentam EA nas EP são aqueles que, à partida, têm mais sucesso educativo	7,9	12	13,2	8	42,1	68	34,2	12	2,6	0	0	0
As crianças que frequentam os dois contextos, passam pouco tempo com a família nuclear	2,6	8	0	4	2,6	20	23,7	12	23,7	52	47,4	4
Os alunos que têm possibilidade devem frequentar o EA na EP e em CEP	7,9	4	26,3	0	31,6	20	28,9	48	5,3	24	0	4
EA das EP é suficiente como auxílio para a aprendizagem	7,9	8	0	4	42,1	60	28,9	12	21,1	16	0	0
Os CEP tratam-se somente de uma moda que brevemente se extinguirá	7,9	4	15,8	44	34,2	40	31,6	4	7,9	0	2,6	8
Os CEP ainda só estão ao alcance de alguns	*	8	*	0	*	8	*	8	*	64	*	12

Tabela XXXV: RS dos professores face ao EA proporcionado nas EP e nos CEP (* – afirmação não incluída).

	Diferenças (%)											
	Não sei/não respondo		Discordo veemente		Discordo		Indiferente		Concordo		Concordo totalmente	
	E P	C E P	E P	C E P	E P	C E P	E P	C E P	E P	C E P	E P	C E P
Organização do ambiente educativo (incluindo a disposição do material)	10,5	16	2,6	0	21,1	0	31,6	12	23,7	64	10,5	8
Áreas de desenvolvimento a estimular (afectivo-social, psicomotora e perceptivo-cognitiva)	13,2	16	5,3	0	34,2	0	31,6	16	10,5	52	5,3	16
Recursos pedagógico-didáticos disponíveis	15,8	16	0	0	10,5	4	34,2	8	34,2	56	5,3	16
Dimensão especial	15,8	16	0	0	7,9	4	42,1	24	23,7	48	10,5	8
Empenho, disponibilidade e atenção por parte do docente	13,2	20	10,5	0	28,9	4	23,7	24	15,8	28	7,9	24
Número de alunos por turma	13,2	16	0	0	7,9	4	21,1	4	34,2	52	23,7	24
Respeito pelo ritmo de cada criança, sua individualidade e suas necessidades essenciais	10,5	16	7,9	0	26,3	4	26,3	8	18,4	44	10,5	28

Tabela XXXVI: Principais diferenças do EA entre a EP e os CEP.

H6: Os pais e os professores, das EP e, principalmente, dos CEP, atribuem muita importância, tanto ao EA, como à tutoria e ao professor tutor.

Graus	Importância atribuída ao EA (%)	
	EP	CEP
Não sei/Não respondo	2,6	0
Nada importante	5,3	0
Pouco importante	7,9	4
Indiferente	34,2	12
Importante	31,6	68
Muito importante	18,4	16

Tabela XXXVII: Grau de importância atribuída ao EA pelos professores.

	Razões da importância do EA (%)	
	EP	CEP
Não sei/Não respondo	52,6	24
Ferramentas necessárias para o percurso escolar	-	28
Mais-valia para a aquisição e compreensão de conteúdos	-	28
Supressão de necessidades	-	12
Aprender, brincar, estar longe dos pais, último recurso	-	8
Alunos passam muito tempo dentro de uma sala de aula	13,2	-
Colmatar dificuldades	7,9	-
Promove a autonomia e competências de estudo	23,7	-
Está sempre presente	2,6	-

Tabela XXXVIII: Razões da importância atribuída ao EA pelos professores.

Importância atribuída ao professor tutor

	Formação do professor tutor (%)	
	EP	CEP
Não, pois cada professor deve ter uma postura de tutor quotidianamente.	39,5	40
Sim, tendo em consideração que o sucesso dos alunos em muito depende do desempenho do seu professor.	39,5	52
Sim, de preferência formação especializada em orientação educativa ou em coordenação pedagógica.	36,8	44

Tabela XXXIX: Opiniões mais relevantes face à formação do professor tutor.

	Importância da formação contínua dos professores (%)	
	EP	CEP
Sim, é uma área na qual possuo alguma formação e sobre a qual tenho vindo a adquirir e a reflectir nos últimos tempos.	31,6	44
Sim, actualmente seria fundamental tendo em conta sistemas educativos de outros países, a educação portuguesa não pode ficar retida no seu tempo.	23,7	28
Sim, não tenho, mas gostava de ter alguma formação nesse domínio.	31,6	-

Tabela XL: Importância da formação contínua dos professores.

	Especialistas em tutoria (%)	
	EP	CEP
Não sei/Não respondo.	47,4	16
Não.	13,2	12
Não, qualquer docente deve estar apto a ser tutor.	-	56
Não, deverá ser exercida sempre por todos os professores.	18,7	-
Não, embora seja essencial ter formação.	7,9	-
Sim, era o ideal.	10,5	16
Sim, se existirem alunos com NEE's.	2,6	-

Tabela XLI: Especialistas em tutoria.

	Todos os professores são, ou deveriam ser, tutores e orientadores? (%)	
	EP	CEP
Não sei/Não respondo.	47,4	12
Não, todos os professores têm formação adequada.	2,6	-
Não, embora seja essencial ter formação.	7,9	-
Não, nem todos têm perfil.	-	24
Sim, os professores devem estar atentos a todas as necessidades dos alunos.	31,6	48
Sim, dessa forma existiria mais sucesso educativo.	-	8
Sim, é fundamental a comunicação e orientação que o professor dá aos seus alunos.	-	4
Sim.	10,5	4

Tabela XLII: Orientação e tutoria como parte integrantes da docência.

	Considera-se um professor tutor? (%)	
	EP	CEP
Não sei/Não respondo	55,3	16
Sim	2,6	4
Não	5,3	4
Sim, tento promover o estudo individualizado e autónomo	*	44
Sim, explico sempre as linhas de tutoria	*	12
Sim, concilio o educar e o ensinar	*	12
Sim, dentro do possível	21,1	*
Não sei o que é	*	4
Não, sou mais um mediador	*	4
Não, falta de tempo face às exigências do ME	2,6	*
Nem sempre	13,2	*

Tabela XLIII: RS acerca da possibilidade dos professores se considerarem tutores.

H7: Existe correlação natural e directa entre EA e tutoria, dado tratarem-se de processos de acompanhamento ao aluno que têm em vista promover o desenvolvimento da autonomia, bem como na tomada de decisões.

	EA-Tutoria											
	Não sei/não respond		Discordo veemente		Discordo		Indiferente		Concordo		Concordo totalmente	
	E P	C E P	E P	C E P	E P	C E P	E P	C E P	E P	C E P	E P	C E P
A tutoria é parte da função docente	13,2	20	5,3	0	7,9	8	28,9	8	31,6	48	13,2	16
A tutoria é um processo de ajuda, dirigido aos alunos e familiares, favorecendo uma relação de concordância entre potencialidades e possibilidades da oferta educativa, para obterem uma formação de qualidade	15,8	16	2,6	0	5,3	0	23,7	12	47,4	64	5,3	8
A tutoria impõe uma via através da qual poderão obter algum sucesso	15,8	16	10,5	8	34,2	36	21,1	24	18,4	12	0	4
A tutoria auxilia na aquisição e domínio de competências de aprendizagem e sua aplicação	15,8	16	0	0	7,9	4	23,7	0	44,7	72	7,9	8
A tutoria impossibilita o desenvolvimento da autonomia	15,8	16	23,7	16	39,5	60	15,8	4	5,3	4	0	0
A tutoria ajuda a desenvolver o autoconceito, a descobrir os valores pessoais, capacidades, interesses, atitudes e potencialidades	13,2	16	2,6	0	2,6	0	31,6	12	42,1	68	7,9	4
A tutoria é só o acompanhamento no estudo	15,8	16	15,8	4	36,8	0	23,7	12	7,9	68	0	0
A tutoria contribui para a tomada de decisões, auxilia na integração do grupo num projecto comum e a assumir aspectos de melhora pertinentes	15,8	20	0	0	2,6	8	26,3	16	55,3	52	0	4
O EA é uma modalidade de acompanhamento ao aluno, podendo ser uma via de se praticar a tutoria	13,2	16	2,6	0	23,7	4	28,9	28	31,6	44	0	8
Não existe qualquer relação EA-tutoria, sendo processos distintos	15,8	20	10,5	8	39,5	56	21,1	12	10,5	4	2,6	0
O EA traduz uma nova realidade educativa portuguesa (a tutoria)	13,2	16	5,3	0	31,6	24	36,8	28	13,2	32	0	0
A realidade educativa portuguesa é distinta de outros países europeus, não se devendo reger por esses exemplos	18,4	16	7,9	0	21,1	28	26,3	28	15,8	28	10,5	0
A tutoria, logo, o desempenho do professor tutor, contribui para combater o baixo rendimento escolar	13,2	16	0	0	13,2	12	34,2	12	36,8	60	2,6	0
A tutoria não tem sido falada em Portugal, nem tem qualquer interesse discutir-se e, muito menos, colocar em prática	10,5	16	21,1	4	36,8	68	18,4	8	5,3	4	7,9	0
EA e tutoria têm com nomes distintos, mas finalidades semelhantes	13,2	20	0	0	28,9	8	34,2	24	23,7	48	0	0

Tabela XLIV: Relação EA-tutoria.

	Práticas de tutoria que os professores utilizam (%)	
	EP	CEP
Não sei/Não respondo	81,6	48
Despistar inadaptações e desenvolver um plano individual de estudos	-	16
Professor tutor deve ter empatia e bom relacionamento cognitivo com os alunos	-	16
Criar autonomia e espírito crítico	-	20
Prática diária e constante	7,9	-
Apoio à família	2,6	-
Promoção do rendimento escolar	2,6	-
Desenvolvimento pessoal	5,3	-

Tabela XLV: Práticas de tutoria que os professores utilizam diariamente.

Anexo XV – Transcrição das entrevistas

Entrevistas aos pais de alunos que usufruem de EA apenas na EP

Entrevistado EP1

Data: 28 de Janeiro de 2009

Entrevistadora: Vamos começar a fazer uma entrevista no âmbito do EA e no caso do educando da senhora, usufrui deste serviço na EP. Assim sendo, vamos começar pelo primeiro bloco, que incide especialmente no EA e desta forma eu gostava de saber se já ouviu falar no EA?

Entrevistada: Sim.

Entrevistadora: E sabe do que é que se trata?

Entrevistada: É o acompanhamento do desenvolvimento da criança, acaba por ajudá-la onde ela tem mais dificuldades e... penso que é isso.

Entrevistadora: E acha que o EA poderá ser benéfico na e para a aprendizagem dos alunos ou pelo contrário?

Entrevistada: Sim, acho que sim, que é benéfico.

Entrevistadora: E porquê?

Entrevistada: Porque ajuda-os a seguir um caminho mais certo, ajuda-os; acabam por os apoiar onde eles têm mais dificuldades e acabam por os orientar melhor.

Entrevistadora: Encara o EA como uma via para que cada aluno tenha sucesso escolar?

Entrevistada: Sim.

Entrevistadora: Talvez um pouco pelas razões que enumerou anteriormente?

Entrevistada: Anteriormente, exactamente.

Entrevistadora: Comunga da ideia que o EA iniba os alunos de pensarem por si?

Entrevistada: Não.

Entrevistadora: É da opinião que o EA proporciona, para além de uma aprendizagem mais consistente de conteúdos escolares, a aquisição de outros conhecimentos que se revelam fundamentais ao longo da vida de cada um?

Entrevistada: Sim, isso... eu, eu partilho.

Entrevistadora: E nesta perspectiva e a seu ver que conhecimentos é que permitirá adquirir de modo mais particular, para além dos conteúdos escolares?

Entrevistada: Ah... Nos conhecimentos de partilhar, de socializar-se com outro tipo de crianças, de raças diferentes, etc., convive com os outros, exacto.

Entrevistadora: Será que o EA diminui a capacidade das crianças realizarem as suas tarefas escolares sem auxílio?

Entrevistada: Não, eu acho que até aumenta!

Entrevistadora: Acha que o EA poderá contribuir para o desenvolvimento de cada um também como pessoa levando a praticar uma cidadania interventiva, esclarecida e crítica?

Entrevistada: Sim, sim, sim, sim.

Entrevistadora: E por exemplo em que dimensão ou em que aspectos?

Entrevistada: Ah... ah... Como é que hei-de explicar...

Entrevistadora: Hoje em dia é importante, não é?

Entrevistada: Exacto, hoje em dia é importante!

Entrevistadora: O dever cívico...

Entrevistada: Eles começam de pequeninos quase a ter essa formação porque isso eu acho que é importante porque nós também, nós pais e familiares, não temos muito tempo disponível e é bom que eles tenham este tipo de

acompanhamento também para eles se interiorizarem dentro da sociedade. Não é?

Entrevistadora: E pensa que o EA pode permitir isso?

Entrevistada: Penso, não!! Tenho a certeza... Eu acho que sim!

Entrevistadora: E de modo a terminar este bloco eu gostava de saber se considera o EA uma oportunidade o sucesso educativo ou antes um impedimento?

Entrevistada: Não, um sucesso, uma oportunidade!

Entrevistadora: Uma oportunidade, encara como uma oportunidade! Vamos avançar para o segundo bloco. Neste segundo bloco vamos tentar relacionar um pouco o EA com a tutoria, ou saber a sua opinião destes conceitos. E assim sendo, eu gostava de saber se já ouviu falar em tutoria?

Entrevistada: (Risos.)

Entrevistadora: Não, não conhece, não faz ideia do que seja? Então talvez podemos avançar um pouco. Não sabe se é importante, se não é, uma vez que não conhece...

Entrevistada: Não, você ontem explicou-me, mas não sei muito bem.

Entrevistadora: Vamos avançar então, vamos avançar! Eu poderia resumir em poucas palavras o que é a tutoria, qual é a função de um tutor, é orientar, portanto, o aluno, é mediar o processo ensino-aprendizagem, guiá-lo no seu crescimento, não só a nível de conhecimento, de conteúdos escolares, mas também como pessoa.

Entrevistada: É um pouco também, um bocado, o EA, não é?

Entrevistadora: Ou seja, estão, considera que...

Entrevistada: No fundo o EA está relacionado!

Entrevistadora: Exactamente, é isso que eu gostava de saber, se considera se, assim sendo, sabendo em breves palavras...

Entrevistada: Exacto.

Entrevistadora: Se considera que esses dois...

Entrevistada: Sim, eu acho que sim, que estão muito ligados, não é! O EA com a tutoria, penso que estão muito ligados, um com o outro.

Entrevistadora: E considera, nesta perspectiva, a tutoria benéfica para a aprendizagem dos alunos?

Entrevistada: Sim, sim.

Entrevistadora: E pensa que contribui para combater o baixo rendimento escolar de alguns alunos?

Entrevistada: Penso que sim. A tutoria, eu penso que o papel...

Entrevistadora: Do tutor ou do professor tutor?

Entrevistada: É fundamental nesse tipo de alunos e nos outros também, mas acho que nesse tipo de alunos tem um papel muito importante.

Entrevistadora: Então, considera que se associe o EA à tutoria, não é; nesta perspectiva, e que são processos, talvez, com nomes, designações diferentes, mas, talvez, com finalidades semelhantes?

Entrevistada: Exacto, muito idênticas.

Entrevistadora: E pensa que se complementam na educação, estes dois processos, a tutoria e o EA?

Entrevistada: Sim, sim.

Entrevistadora: E acha que todos os professores são, ou deveriam ser, tutores, ou acha que essa função deve ser deixada a cargo de especialistas?

Entrevistada: É assim, eu acho que todos os professores têm que ter uma formação mínima sobre essa, para conhecer, porque eles, no fundo, passam muitas horas com os meninos, e, não quer dizer que estou a excluir os especialistas. Não é!

Entrevistadora: Claro, exactamente!

Entrevistada: Mas acho que os professores, que sim, que têm que ter um papel importante nesta área.

Entrevistadora: E como mãe, considera-se uma tutora? Na linha do que eu disse...

Entrevistada: Sim, considero.

Entrevistadora: Claro, não é!

Entrevistada: Acho que todas as mães, os pais, têm que ser!

Entrevistadora: São grandes orientadores dos seus filhotes?

Entrevistada: Acho que sim...

Entrevistadora: São o exemplo?

Entrevistada: Somos o exemplo deles, não é!

Entrevistadora: Exactamente. Então, na sua opinião, a quem compete, hoje em dia, a função de tutor?

Entrevistada: É... Eu acho que sim, para o adulto, eu acho que todo o adulto em essa função.

Entrevistadora: Todo o adulto que lida com a criança?

Entrevistada: Exacto, eu acho que sim!

Entrevistadora: Vamos avançar para o bloco três...

Entrevistada: Por muito que não tenham educação para isso; nós, quem lida com crianças, tem, tem que ter essa, tem que ter essa... como é que hei-de explicar... Mesmo que essa pessoa não tenha, diga assim: ai, não sou mãe, não sou pai, sou uma pessoa solteira... Acho que tem que ter esse sentimento perante uma criança.

Entrevistadora: De o orientar?

Entrevistada: Eu acho que sim, quem lida com crianças tem sempre esse...

Entrevistadora: Vamos passar ao terceiro bloco. Vamos falar, um bocadinho, do EA da sua filha. Eu gostava de saber se tem conhecimento de que a sua menina usufrua de EA?

Entrevistada: Sim!

Entrevistadora: E em que contexto?

Entrevistada: Ah...

Entrevistadora: É, portanto, tinha-me referido, que é numa EP.

Entrevistada: Pública, sim!

Entrevistadora: E gostava de saber, caso fosse possível, que razões aponta para que a sua menina frequente EA na EP? Se pudesse dar, assim, algumas razões...

Entrevistada: Uma das razões, é assim, também acaba por completar mais o horário dela.

Entrevistadora: Sim, sim, uma vez que é depois das três e meia.

Entrevistada: Exacto.

Entrevistadora: Mas a professora também tenta abordar, minimamente, no contexto de sala de aula?

Entrevistada: Sim! E depois, também, a professora, também faz... há um intervalo, pelo menos um dia por semana, que ela faz, também, na aula, para depois acompanhá-los também nesse tipo de...

Entrevistadora: Tenta acompanhá-los individualmente?

Entrevistada: É um dia por semana. Ela acaba por acompanhar e acaba, também, por completar um bocado...

Entrevistadora: Alguma dificuldade?

Entrevistada: Alguma dificuldade de gerir o tempo dela. Está a perceber?

Entrevistadora: Exactamente. Comunga da ideia que se pode aprender com o EA proporcionado nas escolas públicas?

Entrevistada: Sim.

Entrevistadora: Conhece a realidade de ensino privado no nosso país que concorre com a escola privada, nomeadamente no que toca ao EA?

Entrevistada: Não conheço muito bem.

Entrevistadora: Já ouviu falar de EA que é proporcionado em instituições privadas?

Entrevistada: Está-me a perguntar qual é a diferença? É isso?

Entrevistadora: Se conhece, neste momento, se conhece?

Entrevistada: Não, não. É assim, as diferenças e isso não conheço, porque nunca tive nenhum privado.

Entrevistadora: Exacto.

Entrevistada: Sempre tive só a Maria João no público, por isso, não conheço.

Entrevistadora: E o que pensa dessa oferta privada?

Entrevistada: Eu penso que é benéfico, porque eu acho que as pessoas que têm, que acabam por não ter famílias e não têm onde deixar as crianças, e, há pessoas que também não sabem lidar com os problemas quando as crianças têm dificuldades e isso acaba por dar tranquilidade às famílias porque sabem a quem têm entregue.

Entrevistadora: Em quem confiar?

Entrevistado: em quem confiar e acaba também por saber que a criança está ali, que está bem entregue e que aquelas pessoas estão-se a dedicar aos filhos.

Entrevistadora: Seria capaz de colocar a sua filha, neste caso, no em EA, por exemplo, num CEP?

Entrevistado: Seria, seria.

Entrevistadora: E por que sim?

Entrevistada: Por acaso não pus, porque tive que optar por outras soluções!

Entrevistadora: Exacto

Entrevistada: Mas seria, porque é assim, o EA, aí o EA...

Entrevistadora: O EA proporcionado nos centros educativos privados?

Entrevistada: Exacto, são mais, há outro tipo de organização, penso eu! Não conheço, por aquilo que ouço falar, há uma organização diferentes, a professora só tem "X" alunos, não é!

Entrevistadora: Um número inferior que no público?

Entrevistada: Penso que sim, porque o público, se for uma turma de doze, é uma turma de doze, se for uma turma de vinte é uma turma de vinte. No privado, as coisas são mais seleccionadas, são todas muito mais... e também se paga para isso, não é!

Entrevistadora: Exactamente, a partir do momento em que se paga, exige-se.

Entrevistada: Há outras exigências, não é!

Entrevistadora: Caso conheça a realidade de estudo acompanhado oferecida na EP e também nos centros educativos privados, embora saiba minimamente, será que é capaz de encontrar algum aspecto diferente? Acabou de referir o número de alunos!

Entrevistada: Sim, o número de alunos.

Entrevistadora: Essencialmente, não é!

Entrevistada: E depois é assim, se calhar o acompanhamento individual deve ser muito mais acentuado no privado do que no público.

Entrevistadora: Do que ouve falar?

Entrevistada: Porque muito que a professora, por exemplo no privado, eu imagino assim não é, posso estar errada, enquanto no provado a professora está ali, o pai diz, olhe o meu filho tem dificuldade naquela área, a professora se sabe que os outros estão mais ou menos orientados, é capaz de se dedicar muito mais tempo àquela criança do que propriamente no público. No público, por muito que elas queiram, há muito mais crianças com dificuldade, o número de crianças com dificuldades é superior.

Entrevistadora: Influencia muito o trabalho.

Entrevistada: Exacto! Os pais não têm condições financeiras para meter no privado e acaba por haver muito mais crianças com dificuldades, então, ela não pode dedicar-se tão individualmente a uma criança não é, tem que se... é tudo mais global e penso que, só aí, é uma grande diferença.

Entrevistadora: É a grande diferença! Tem mais alguma diferença que consiga encontrar?

Entrevistada: Acho que não.

Entrevistadora: E posto isto, eu gostava de saber se consegue encontrar algum aspecto em comum, ou semelhante, entre os dois contextos, começando por aquele que é mais comum, aquele que acha mais comum!

Entrevistada: Agora não sei!

Entrevistadora: Não consegue encontrar?

Entrevistada: Eu acho que o convívio entre crianças, o eles partilharem uns com os outros, penso que deve ser o mais comum, tanto num lado como no outro, estamos a falar de crianças e as crianças não há, pelo menos na idade da minha filha, ainda não há aquelas diferenças.

Entrevistadora: No 1.º ciclo.

Entrevistada: É, não há aquelas diferenças e aí penso que é comum nos dois sítios, o convívio, etc.. Noutra área, agora não estou a ver. Eu penso que a dedicação da professora, acho que deve ser muito comum. Quando um professor exerce a profissão, está a exercer aquilo que gosta e penso que também é comum, não é! Penso que um professor vai ser melhor no privado do que no público, penso que aí deve ser igual, não é! Penso que se eu fosse professora, seria uma boa professora no privado como no público, acho! Não estou a ver mais nada.

Entrevistadora: Quer acrescentar mais alguma coisa que tenha ficado por referir?

Entrevistada: Não, não.

Entrevistadora: Pronto, muito obrigado pela sua cooperação.

Entrevistado EP2

Data: 28 de Janeiro de 2009

Entrevistador: vamos fazer uma entrevista no âmbito do EA nesta situação de um educando que usufrua só deste serviço numa escola publica, assim sendo vamos começar pelo primeiro bloco que incide no EA e para começarmos eu gostaria de saber se já ouviu falar em EA.

Entrevistado: Já.

Entrevistador: E sabe do que se trata, efectivamente?

Entrevistado: Sei.

Entrevistador: E é capaz de resumir em breves palavras o que considera ser o EA?

Entrevistado: Estatisticamente serve para apoiar as crianças nas suas dificuldades mais básicas.

Entrevistador: E considera o EA benéfico na para a aprendizagem dos alunos ou pelo contrário?

Entrevistado: Acho que sim, que é benéfico.

Entrevistador: E porque razão é que considera benéfico?

Entrevistado: Porque dá-lhes consistência, se for bem acompanhado dá-lhes consistência nos estudos

Entrevistador: E encara o EA como uma via para que cada aluno tenha sucesso escolar?

Entrevistado: Sim, ajuda.

Entrevistador: E porque razões?

Entrevistado: Como referi a bocadinho, acho que dá-lhes consistência nas aprendizagens, que é aquilo que importa.

Entrevistador: Comunga da ideia de que o EA iniba os alunos de pensarem por si?

Entrevistado: Não.

Entrevistador: É da opinião que o EA proporciona, para além de uma aprendizagem mais consistente dos conteúdos escolares, a aquisição de outros conhecimentos que se revelam fundamentais ao longo da vida de cada um?

Entrevistado: Sim.

Entrevistador: E nesta perspectiva, e a seu ver, que conhecimentos é que permite adquirir de modo mais particular, para além das matérias propriamente ditas?

Entrevistado: Dão-lhes alguma formação cívica, companheirismo.

Entrevistador: E será que o EA diminui a capacidade dos alunos realizarem as suas tarefas escolares sem auxílio?

Entrevistado: Não.

Entrevistador: Acha que o EA poderá contribuir para o desenvolvimento de cada um também como pessoa levando a praticar, por exemplo, uma cidadania interventiva, esclarecida e crítica?

Entrevistado: Sim, ajuda.

Entrevistador: Ajuda? Em que dimensão é que acha? No dia-a-dia, por exemplo?

Entrevistado: Ajuda a eles terem uma boa relação entre alunos, professores...

Entrevistador: Que é fundamental. E depois de tudo isto, e para terminar o primeiro bloco, considera o EA uma oportunidade para a promoção do sucesso educativo ou antes um impedimento?

Entrevistado: Uma oportunidade.

Entrevistador: Uma oportunidade.

Entrevistado: Se bem feito, uma boa oportunidade.

Entrevistador: Vamos passar ao bloco dois, vamos tentar relacionar ou tentar perceber a sua opinião em relação a

isso, se podemos relacionar o EA com a tutoria. Para começar eu gostaria de saber se já ouviu falar em tutoria.

Entrevistado: Já

Entrevistador: E sabe do que se trata? Do que ouviu falar?

Entrevistado: Sim, serve para prestar um apoio mais individual as crianças, não é? Um acompanhamento individual.

Entrevistador: O que pensa a cerca disso?

Entrevistado: Penso que pode haver coisas que podem funcionar bem e outros que não.

Entrevistador: E considera a tutoria benéfica para a aprendizagem dos alunos, ou antes pelo contrário?

Entrevistado: Se for bem conciliado acho que sim, será benéfico.

Entrevistador: Exacto, e contribuirá a tutoria para combater o baixo rendimento escolar dos alunos?

Entrevistado: Talvez.

Entrevistador: Considera a tutoria importante?

Entrevistado: Sim.

Entrevistador: E em que medida ou porque razão? Pelo que já ouviu falar de tutoria.

Entrevistado: Por uma questão disciplinar, eu penso que sim.

Entrevistador: Compreende a tutoria como um mero acompanhamento dos alunos no seu percurso escolar ou ultrapassa essa dimensão?

Entrevistado: Ultrapassa.

Entrevistador: E de que forma ou em que aspecto?

Entrevistado: Porque cada vez mais os alunos precisam de outro tipo de acompanhamento, de formação cívica, de educação que não é dada em casa também e mesmo na escola. Hoje serve, um pouco, para isso e essas partes poderão ser mais bem acompanhadas e sentirem as dificuldades das crianças.

Entrevistador: Exactamente. Concorde que se associe o EA à tutoria?

Entrevistado: Penso que não, aí, eu penso que sinceramente, acho que não.

Entrevistador: Pensa que são dois conceitos...

Entrevistado: Diferentes!

Entrevistador: É da opinião que o EA e a tutoria são processos com destinações distintas mas que, provavelmente, deveriam ter algumas finalidades semelhantes?

Entrevistado: Penso que não! Penso que o EA deve ser mesmo vocacionado para as crianças que necessitam, mesmo de apoio escolar.

Entrevistador: Será que a tutoria e o EA se complementam na educação?

Entrevistado: Sim.

Entrevistador: Acha que todos os professores são, ou deveriam ser tutores, ou essa função deve ser deixada a cargo de especialistas?

Entrevistado: Todos.

Entrevistador: Por que razão é que acha que será importante, todos serem tutores?

Entrevistado: Porque os professores, eles conhecem os alunos perfeitamente, não é; porque lidam com eles todos os dias e é melhor ser o próprio professor do que ser outra pessoa que não acompanha não é!

Entrevistador: Exacto! E, como pai, considera-se um tutor?

Entrevistado: Sempre!

Entrevistador: E o que o leva a afirmar isso? Por que é que se considera um tutor?

Entrevistado: Pela família que tenho!

Entrevistador: E a quem compete, a seu ver, a função de ser tutor, nos dias de hoje?

Entrevistado: Ao pai e à mãe!

Entrevistador: À família?

Entrevistado: À família, exacto!

Entrevistador: E em termos escolares, na escola, será que a imagem do tutor também é importante?

Entrevistado: Sim! Todos os professores, todas as... quem trabalha dentro de uma escola, tem sempre a sua responsabilidade.

Entrevistador: Exactamente! Vamos passar ao bloco três. Vamos falar, um bocadinho, do EA do seu educando, em específico, e gostaria de saber se tem conhecimento que o seu educando usufrua de EA?

Entrevistado: Sim.

Entrevistador: E em que contexto?

Entrevistado: No 1.º ciclo.

Entrevistador: Na EP?

Entrevistado: Na EP!

Entrevistador: E que razões é que aponta para que o seu educando frequente EA na EP? Se me pudesse dar algumas razões desde a primeira...

Entrevistado: Para aprofundar as técnicas de aprendizagem, principalmente, nas que têm mais dificuldade.

Entrevistador: Basicamente por essa razão! Comunga da ideia de que se pode aprender com o EA proporcionado na EP?

Entrevistado: Sim.

Entrevistador: Conhece a realidade do ensino privado no nosso país que concorre com a EP, nomeadamente, no que toca ao EA, a vertente privada?

Entrevistado: Não conheço muito!

Entrevistador: E o que é que pensa, do que conhece, da existência desta oferta privada?

Entrevistado: Penso que tem algumas vantagens, por aquilo que ouço e analiso, principalmente resolve muitos problemas aos pais a nível de horários. É mais em ATL's não é?

Entrevistador: Seria capaz de colocar a sua filha em EA, por exemplo num CEP?

Entrevistado: Se não tiver alternativa fazia, mas penso que nós temos é que sugerir que o público nos dê essa, se o têm, têm que o pôr em prática como deve de ser, não é!

Entrevistador: Exactamente!

Entrevistado: E temos que exigir!

Entrevistador: Exactamente! Conhece a realidade do EA, portanto, oferecido entre a EP e os centros educativos privados? De modo muito global, eu gostava que me referisse alguns aspectos que considera que são diferentes nos dois contextos. Será que sabe alguma diferença entre o EA proporcionado na escola e, por exemplo, num centro educativo? Será que há diferenças? Do que ouve falar, uma vez que não conhece muito bem os centros educativos privados!

Entrevistado: Há, penso que sim. Porque, da maneira como a EP está a fazer o EA, não está a acompanhar caso a caso, ou seja, aluno a aluno; enquanto, nesses centros, como são menos crianças, têm possibilidades de apoiar o aluno individualmente, não é; e, a EP, não o faz, porque não está a trabalhar bem o EA.

Entrevistador: São turmas muito grandes?

Entrevistado: Muito compridas, portanto, é um EA para aquele aluno que precisa, mesmo que seja acompanhado. E é um EA, ao mesmo tempo, para quem não precisa, o que está mal, porque se vocacionassem o EA para os alunos que necessitam, os outros alunos tinham de fazer outra actividade.

Entrevistador: Exacto. E o EA proporcionado pela EP, o que acontece, basicamente, nesse tempo lectivo é a reso-

lução de...

Entrevistado: é uma prisão para as crianças, para estarem à espera que cheguem os pais, para os virem buscar, é um bocado isso. Mas, se fosse bem trabalhado, era uma coisa boa e útil.

Entrevistador: Mas os alunos acabam por fazer um pouco, é os trabalhos de casa...

Entrevistado: Trabalhos de casa, uns bonecos, lêem umas histórias, uns desenhos...

Entrevistador: Portanto, não aprendem em termos de técnicas ou métodos de estudo, não são...

Entrevistado: Não aprendem nada!

Entrevistador: Exactamente! Será que encontra alguns aspectos comuns que, ou semelhantes, entre os dois contextos? Entre a EP e centros educativos privados, embora não conheça muito bem os centros educativos privados, algum aspecto que seja comum aos dois!

Entrevistado: Não, penso que não!

Entrevistador: São duas realidades diferentes? Considera isso?

Entrevistado: Claro, também têm que ser, não é, porque a organização é outra.

Entrevistador: E onde é que considera que há mais organização?

Entrevistado: No privado!

Entrevistador: No privado?

Entrevistado: Porque os pais, no privado, exigem e, no público, não exigem, deixam-se andar! O mal é esse!

Entrevistador: Não sei se entretanto quer acrescentar mais alguma coisa que pense que tenha ficado por dizer em relação ao tema.

Entrevistado: Não, está bom!

Entrevistador: Muito obrigada!

Entrevistado EP3

Data: 30 de Janeiro de 2009

Entrevistadora: Nós vamos começar a fazer uma entrevista, nesta situação, é de uma menina que usufrui de EA somente na EP e, para começar, para dar introdução ao primeiro bloco, eu gostava de saber se já ouviu falar em EA?

Entrevistado: Sim, já, já ouvir falar.

Entrevistadora: E se sabe de que é que se trata, qual é a ideia que tem de que é EA? Para si o que é o EA?

Entrevistado: O EA deve ser algo que complementa o estudo normal, algo que vá ao encontro das dificuldades também pós-escolares, de uma criança, ou talvez situações também, mais complexas, de alguma criança que precise de algum tipo de ajuda mais, extra-curricular, que durante o período normal não tenha possibilidade ou que o professor não tenha disponibilidade para lhe dedicar a ele e que talvez durante esse EA seja mais reforçado.

Entrevistadora: Pois, que possa reforçar.

Entrevistado: Exactamente.

Entrevistadora: E acha que o EA pode ser benéfico para a aprendizagem dos alunos ou pelo contrário?

Entrevistado: Penso que pode ser benéfico, não olhando para um género de explicações, mas para refrescar talvez aquilo que é dado diariamente nas aulas; penso eu, que a base será essa também.

Entrevistadora: Por essa razão. E encara o EA como uma via para que cada aluno tenha sucesso escolar?

Entrevistado: Algum... Maior sucesso sim, não é! Eu penso que há crianças que têm dificuldades que se calhar nem o EA consegue combater.

Entrevistadora: Comunga da ideia que o EA iniba os alunos de pensarem por si?

Entrevistado: Não, não, penso que não.

Entrevistadora: É da opinião que o EA proporciona, para além de aprendizagens mais consistente de conteúdos escolares, portanto, matérias, a aquisição de outros conhecimentos que se revelam fundamentais ao longo da vida de cada um?

Entrevistado: Claro, porque o EA engloba um grupo de crianças, não é, e, há valores que só assim é que se conseguem... a camaradagem, a amizade, essas coisas.

Entrevistadora: Também são importantes!

Entrevistado: Claro.

Entrevistadora: E é nomeadamente esses conhecimentos que acha pertinentes para a aprendizagem, também no seu todo?

Entrevistado: Claro... claro.

Entrevistadora: Será que o EA diminui a capacidade dos alunos realizarem as suas tarefas escolares sem auxílio?

Entrevistado: Não, acho que até os potencia mais para que sejam mais autónomos!

Entrevistadora: Autónomos, não é!

Entrevistado: Exactamente.

Entrevistadora: Acha que o EA poderá contribuir para o desenvolvimento de cada um também como pessoa levando a praticar uma cidadania interventiva, esclarecida e crítica?

Entrevistado: Claro, como cidadão... Como à bocado tínhamos falado em termos de camaradagem, a amizade, há valores que só mesmo em conjunto é que se conseguem cultivar.

Entrevistadora: E para terminar este primeiro bloco eu gostava de saber, posto tudo isto, se considera o EA uma

oportunidade para promoção do sucesso educativo ou antes um impedimento do sucesso educativo?

Entrevistado: Eu considero que pode ser uma oportunidade para a promoção do sucesso educativo!

Entrevistadora: Vamos passar ao segundo bloco. Vamos tentar relacionar, ou perceber, na sua opinião, se podemos relacionar o EA com a tutoria e, nesta perspectiva, eu gostava de saber se já ouviu falar em tutoria?

Entrevistado: Tutoria, no verdadeiro sentido... Tutoria, não... mas, eu penso que deve estar associado a tutor, não é! Alguém que oriente, alguém que esclareça, alguém que... Sei lá...

Entrevistadora: Nessa perspectiva, não é! E o que pensa acerca disso, a imagem do tutor ou o processo da tutoria?

Entrevistado: Acho que é uma imagem importante, é um suporte, é um auxílio, é um apoio, é um reforçar de alguma opinião, reforça-se, baseia-se em alguém, que é alguém que nos dá força.

Entrevistadora: E acha que a tutoria pode ser benéfica para a aprendizagem dos alunos, ou pelo contrário?

Entrevistado: Se for dentro do contexto de escola, do contexto do professor, penso que sim; agora um tutor, nunca se poderá colocar como pai ou...

Entrevistadora: Substituir, portanto, a família?

Entrevistado: Não, isso não!

Entrevistadora: E pensa que a tutoria pode contribuir para combater o baixo rendimento escolar de alguns alunos?

Entrevistado: Pode, dentro do contexto da escola, lá está! Reforçando a opinião ao aluno, o que e que há-de fazer, não é! Também mantendo algum respeito, também pela criança, não é!

Entrevistadora: Claro! E considera a tutoria importante?

Entrevistado: Claro... Também, por tudo aquilo que já disse, que é a imagem, também impor um pouco de respeito porque também é necessário respeito na escola também é necessário regras, não é!

Entrevistadora: Claro! Compreende a tutoria como um mero acompanhamento dos alunos no seu percurso escolar ou ultrapassa essa dimensão?

Entrevistado: Se calhar irá ultrapassar um pouco também, não é! Porque sendo tutor em algumas aulas de acompanhamento e se for durante todos os dias, chega-se a um ponto que aquela imagem vai ser uma imagem, não é um pai, lá está, mas é capaz de ser um irmão mais velho, um amigo, ou alguém que se possa confidencializar algumas coisas, não é! Acaba por ser um confidente também da própria criança e, essa perspectiva, é importante!

Entrevistadora: Concorde que se associe o EA à tutoria?

Entrevistado: É um bocado complicada essa questão, mas, se calhar, eu distinguia as duas coisas.

Entrevistadora: Considera dois processos...

Entrevistado: Eu considero dois processos, acho que considero dois processos diferentes, mesmo!

Entrevistadora: Mas será que, no fundo, têm algumas finalidades semelhantes?

Entrevistado: As finalidades algumas delas poderão ser... ser partilhadas, não é! Entre o tutor e o EA.

Entrevistadora: E será que esses dois processos, tanto a tutoria como o EA se complementam na educação?

Entrevistado: Acabam por se complementar também, não é!

Entrevistadora: E acha que todos os professores são, ou deveriam ser, tutores, ou essa função deve ser deixada a cargo de especialistas? Será que me poderia dizer algumas razões que poderão justificar a sua opinião?

Entrevistado: Se calhar, nós também temos um índice de professores primários já com uma idade muitos deles vá... já, pronto, velhos, com muitos anos de aulas e conceitos muito antiquados e alguns vêm do antigo regime...

Entrevistadora: Demasiado tradicionalistas, não é?

Entrevistado: Exactamente... Se calhar, agora, os novos professores, se calhar, o contexto é completamente diferente e o termo e a questão de tutor assenta-se melhor actualmente, não é! Aos novos métodos de ensino...

Entrevistadora: Então pensa que deveria ser a todos os professores e não propriamente a especialistas?

Entrevistado: Eu acho que deveria ser a todos os professores, então não é! Isso já devia vir de trás, não é! Essa formação, então não é!

Entrevistadora: Claro! Portanto, a formação de base como professor, estar incluída na formação!

Entrevistado: Claro.

Entrevistadora: E como pai, eu gostava de saber, se se considera um tutor e o que o leva a afirmar isso?

Entrevistado: Se eu me considero um tutor? Claro, claro!

Entrevistadora: E porque se considera um tutor?

Entrevistado: Porque tenho participação activa no acompanhamento dos meus filhos, das minhas filhas, neste caso, tento ter o máximo possível, muitas vezes também não posso, porque o trabalho também ocupa muito tempo, mas, tento fazer sempre notar que estou lá e se for necessário ajuda estou lá e basicamente é isso.

Entrevistadora: E a quem compete, a seu ver, a função de tutor nos dias de hoje?

Entrevistado: A toda a gente que lide com as crianças, acho eu; avós, pais, tios, professores, irmãos...

Entrevistadora: Os que os rodeiam?

Entrevistado: Exactamente!

Entrevistadora: Vamos passar ao terceiro bloco e, neste bloco, eu gostava de conhecer um pouco melhor o EA da sua educanda mais nova e, assim sendo, eu gostava de saber que tipo de EA é que a sua filha usufrui, portanto: se é numa EP ou se é num CEP?

Entrevistado: É numa EP, é uma EP.

Entrevistadora: E gostava de saber que razões é que aponta para que a sua menina frequente o EA na EP? Se me pudesse dizer algumas razões desde aquela que considera a fundamental para a sua opção!

Entrevistado: Para já porque é em termos de ocupação de tempo, quanto menos tempos mortos existam, no início da aprendizagem, neste caso da escola primária, penso que quanto mais ocupação eles tiverem, melhor será o futuro deles, em termos de aprendizagem; por outro lado, vão aprendendo algumas coisas que não aprendem normalmente na escola...

Entrevistadora: Nas aulas normais?

Entrevistado: Nas aulas normais e também não há tempo e são muitos alunos e ali se calhar... porque o EA não é para todos, só alguns alunos é que optaram, alguns pais é que optaram por os colocar lá e, depois, também há outras questões: há aquela questão social que falamos há bocado, o convívio entre eles, a forma como eles interagem entre eles, um melhor relacionamento, depois na própria escola também. Criar algumas amizades, penso que seja basicamente isso.

Entrevistadora: Comunga da ideia que se pode aprender com o EA proporcionado nas escolas públicas?

Entrevistado: Penso que sim, penso que sim...

Entrevistadora: Conhece a realidade do ensino privado no nosso país que concorre com a EP, nomeadamente no que toca ao EA?

Entrevistado: Não, não conheço!

Entrevistadora: Já ouviu falar nos centros educativos privados?

Entrevistado: Já, já!

Entrevistadora: E o que é que pensa da existência dessa oferta privada?

Entrevistado: Eu penso, sim, que seja algo que por privado, por si só, já, pressupõe, que seja algo pago ou... no entanto, eu acho que os níveis, de acompanhamento e serão muito mais elevados do que na pública, como é óbvio, não é! Ao nível das pessoas que lá próprias dão esse tipo de formação, será superior, será pessoas escolhidas com mais alguns tipos de critérios que na pública não serão, eu penso que as próprias infra-estruturas, os meios, os recursos, tem que haver alguma diferença, como é óbvio.

Entrevistadora: E seria capaz de colocar a sua filha no EA num CEP?

Entrevistado: Sim, se eu achasse que isso seria algo, que a iria motivar ou ajudar mais, se calhar, até era capaz de ponderar a possibilidade.

Entrevistadora: E essa é a principal razão que apresenta? Tem mais alguma coisa?

Entrevistado: É mesmo os próprios meios, os próprios recursos, possivelmente serão superiores àqueles que a pública oferece, como é óbvio, em termos mesmo de instalações, os meios a utilizar na própria aprendizagem serão outros como é óbvio.

Entrevistadora: Será que me pode referir, lá está, vai um pouco ao encontro daquilo que acabou de dizer, algumas diferenças entre os dois contextos, portanto, a EP e o CEP? Mas gostava que me enumerasse esses aspectos, talvez, por aquele que considera mais distinto, portanto o que coloca mais distanciados estes dois contextos! O que é mais diferente entre a EP e um CEP?

Entrevistado: Eu penso que não são as mesmas condições em termos de infra-estruturas, mesmo, e...

Entrevistadora: É a principal diferença?

Entrevistado: Eu penso que seja, e, os próprios formadores, ou tutores, que dão a própria formação, penso que são pessoas com outro nível de conhecimentos!

Entrevistadora: E... mas provavelmente pensa que existirão também alguns aspectos semelhantes entre os dois contextos?

Entrevistado: A base!

Entrevistadora: Será que me pode dar algum aspecto que seja semelhante? Aquele que considera que realmente...

Entrevistado: Eu, pessoalmente, acho que o da pública seja algo mais... Para mim, tem mais valor o próprio público do que a privada, porque quem está na pública está por gosto, adora que faz e muitas vezes, há a implicação da parte monetária e quem está na privada, possivelmente, ganhará mais do que quem está na pública, mas isso... quem está na pública e se as crianças andam contentes é sinónimo que...

Entrevistadora: São felizes?

Entrevistado: São felizes, também, e, em termos básicos a relação tutor, professor, aluno, eu penso que será muito semelhante!

Entrevistadora: É esse o principal aspecto?

Entrevistado: Eu acho que sim.

Entrevistadora: E em relação ao EA proporcionado nos dois contextos? Serão semelhantes?

Entrevistado: Eu queria acreditar que sim... que seriam semelhantes, mas, se calhar, não são, mas eu queria acreditar que sim, só podem ser, não é! Basicamente é isto, não estou a ver, acho que não pode haver distinção entre público e privado em termos de crianças, estamos a falar de crianças, neste caso, podem não ser crianças, mas neste caso, são crianças, sete/oito anos e tem que haver uma boa afinidade e quem dá essa formação tem que gostar muito de crianças para poder estar com eles...

Entrevistadora: Quer num contexto, quer noutro?

Entrevistado: Eu não era capaz de estar oito horas ou quatro com crianças, se não gostasse muito de crianças, não é! É impossível!

Entrevistadora: Claro!

Entrevistado: Por isso, quem o faz, fá-lo por gosto, não é!

Entrevistadora: Exactamente! Gostava de saber se tem mais algum aspecto que acha pertinente sobre o assunto que nós conversámos, que ficou por dizer, queira acrescentar neste momento!

Entrevistado: Não tenho mais nenhum, não tenho mais nenhum! Acho que, basicamente, respondemos a todos e

até mais do que se calhar os que eram, acho que é uma boa opção, acho que o estado deve realmente ponderar essa questão de melhorar as condições que já existem para que as crianças tenham melhores meios, melhores condições, de estarem mais... É muito bom quando se vai buscar uma criança, depois das cinco e meia, ou quê, e a criança ainda era capaz de lá estar mais uma hora ou duas. É sinal que está a gostar daquilo que faz, não é!

Entrevistador: Exactamente, que vale a pena!

Entrevistado: Claro!

Entrevistador: Muito obrigada pela sua participação!

Entrevistado: Nada, nada...

Entrevistado EP4

Data: 30 de Janeiro de 2009

Entrevistadora: Nós vamos começar a fazer uma entrevista no âmbito do EA de um menino que usufrui deste serviço numa EP, assim sendo e em relação ao primeiro bloco, que incide, essencialmente, no âmbito do EA, eu gostava de saber se já ouviu falar neste tipo de serviço, no EA?

Entrevistado: Ouvir falar, já ouvi falar mas não tenho um esclarecimento acerca do EA!

Entrevistadora: E daquilo que pensa ser, sabe, o que é que considera ser o EA?

Entrevistado: A minha ideia, que eu tenho, é áreas que tenham mais dificuldade, haver um professor que depois do horário laboral, que vá ter, dar explicações aos alunos com mais dificuldades. É a minha ideia!

Entrevistadora: E acha que o EA é bom para a aprendizagem ou pelo contrário?

Entrevistado: Para a aprendizagem é bom.

Entrevistadora: É? E por que razão acha que é bom?

Entrevistado: Porque o aluno pode ter dificuldade dentro da sala de aula e, possivelmente, pode expor os problemas aos professores e tirar as dúvidas que na aula não consegue ter, porque os professores não podem andar para trás e para a frente e acompanhar todos, não é! Por que senão nunca mais chegavam ao fim do ano!

Entrevistadora: E encara o EA como uma via ou como um caminho para que cada menino, cada aluno, tenha sucesso escolar?

Entrevistado: Em parte, sim.

Entrevistadora: Porque razão é que acha que sim?

Entrevistado: Porque se não tiverem o EA nunca ninguém lhe vai esclarecer as dúvidas, porque os pais, hoje em dia, não têm tempo para acompanharem os filhos e as dúvidas persistem e vão continuar durante toda a vida.

Entrevistadora: Encara o EA ou comunga, aliás, da ideia que o EA iniba os alunos de pensarem por si?

Entrevistado: Não, não penso assim, não penso nisso, não penso dessa forma!

Entrevistadora: Não? Pelo contrário, não é? Comunga da ideia que o EA, ou é da opinião que o EA proporciona, para além de uma aprendizagem mais consistente de conteúdos escolares, aliás, a aquisição de outros conhecimentos que se revelam fundamentais ao longo da vida de cada um?

Entrevistado: Eu penso que sim!

Entrevistadora: Para além das matérias propriamente ditas, permite aprender outro tipo de conhecimentos?

Entrevistado: A ideia que eu tenho é além de tirar as dúvidas que ficam durante o tempo normal da escola, de aula, eles têm que cumprir horários e as crianças devem ter regras, desde pequenas, porque se não ficam sem regras, não é! E o ter regras é ter que entrar a uma hora, sair a outra e logo a seguir ter EA e estar dentro de uma sala de aula já é uma regra, penso que, em parte, é bom.

Entrevistadora: Será que o EA diminui a capacidade dos alunos realizarem as suas tarefas escolares sem auxílio?

Entrevistado: Não, pelo contrário!

Entrevistadora: Acha que o EA poderá contribuir para o desenvolvimento de cada um também como pessoa ou levando, por exemplo, a praticar uma cidadania interventiva, esclarecida e crítica?

Entrevistado: Penso que sim.

Entrevistadora: E em que dimensão?

Entrevistado: Os alunos, se tiverem alguma dúvida, podem expor essa dúvida ao professor. O professor se tiver o bom senso de explicar as dúvidas que eles possam ter, é uma mais-valia para os alunos que ficam com a explica-

ção que o professor dá, porque o professor não é mais que um pai ou uma mãe.

Entrevistadora: Exactamente, acaba por ser uma segunda família, a família da escola!

Entrevistado: Exactamente!

Entrevistadora: De modo a terminar este primeiro bloco gostava de saber se considera o EA uma oportunidade para promoção do sucesso educativo ou antes um impedimento?

Entrevistado: Acho que é sucesso educativo!

Entrevistadora: Portanto, pensa que poderá ser, essencialmente, uma oportunidade?

Entrevistado: Penso que sim, mas dentro de uma regra também!

Entrevistadora: Diga?

Entrevistado: Porque o EA é bom, se não for em excesso, porque muitas horas dentro de uma escola, fartamo-nos do estudo, também,

Entrevistadora: Em relação ao segundo bloco, nós vamos tentar relacionar, ou perceber se se pode relacionar, o EA com a tutoria e, para começar, eu gostava de saber se já ouviu falar em tutoria?

Entrevistado: Já.

Entrevistadora: E sabe do que se trata?

Entrevistado: Penso que sim!

Entrevistadora: Já ouviu falar no seu contexto laboral, portanto, a nível profissional?

Entrevistado: Exactamente.

Entrevistadora: Eu gostava de saber o que é que pensa ou o que é que acha de que seja a tutoria?

Entrevistado: Tutoria, eu penso que não seja mais do que uma pessoa já com mais experiência a acompanhar a pessoa que tem menos experiência, encaminhá-la para regras e para normas que se deve cumprir e fazer certas tarefas.

Entrevistadora: E o que é que pensa acerca disso, da tutoria?

Entrevistado: Acho que a tutoria, para mim, eu acho que, em certa parte, tem sentido, mas, neste contexto da escola, se houver mil alunos para haver mil tutores, acho um bocado difícil, mas...

Entrevistadora: Então, será que a tutoria poderá ser benéfica para a aprendizagem dos alunos, ou pelo contrário?

Entrevistado: Eu penso que sim, porque se houver um tutor por aluno é um acompanhante mais directo, mas também não estou a ver muito essa possibilidade.

Entrevistadora: Pensa que a tutoria pode contribuir para combater o baixo rendimento escolar de alguns alunos?

Entrevistado: Penso que sim, em certos casos específicos, penso que sim.

Entrevistadora: Considera a tutoria importante?

Entrevistado: Nesses certos casos específicos, considero.

Entrevistadora: Compreende a tutoria como o mero acompanhamento dos alunos no seu percurso escolar ou ultrapassa essa dimensão?

Entrevistado: Nesses casos específicos, atrás dito, porque são, se calhar, são alunos de bairros, de bairros sociais, as classes são mais baixas... não sei, penso que sejam isso, se calhar, haver um tutor, para essas crianças específicas, eu acho que seria benéfico!

Entrevistadora: E concorda que se possa associar o EA à tutoria?

Entrevistado: Penso que não!

Entrevistadora: Não?

Entrevistado: Penso que não!

Entrevistadora: Então, é da opinião que o EA e a tutoria têm designações distintas, têm nomes diferentes, mas será que no fundo têm algumas finalidades semelhantes?

Entrevistado: Têm finalidades semelhantes, porque se for um aluno com notas baixas, que precise de acompanhamento específico, acho que deveria haver um tutor para esses alunos, agora não para todos especificamente, porque se não havia de haver "n" professores.

Entrevistadora: Será que a tutoria e o EA se complementam na educação?

Entrevistado: Nos casos referidos atrás, eu penso que sim.

Entrevistadora: E acha que todos os professores são, ou deveriam ser, tutores, ou essa função deve ser deixada a cargo de especialistas?

Entrevistado: Alguns professores deveriam ser tutores, quando vissem que houvessem casos específicos dentro de uma turma, que exigiam ser tutor, penso que sim.

Entrevistadora: Essa será a razão que apresenta para justificar a sua opinião essencialmente?

Entrevistado: Sim, se houver algum caso que seja específico, penso que eles deveriam ser tutores!

Entrevistadora: E como pai, considera-se um tutor?

Entrevistado: Considero.

Entrevistadora: E o que o leva a afirmar isso?

Entrevistado: Porque tento ensinar ao meu filho ou inculir a educação para no futuro ele ser alguém, ter regras, ser uma pessoa normal, dita normal, ter regras, saber estar na sociedade, enfim...

Entrevistadora: Para conseguir sobreviver, basicamente?

Entrevistado: Exactamente, sobreviver já não digo sobreviver, eu penso, espero, que seja para mais, não é, que sobreviver, é o básico.

Entrevistadora: E a seu ver a quem compete a função de tutor nos dias de hoje?

Entrevistado: Aos pais em primeiro lugar e depois, em primeiro lugar, outra vez, para os avós porque, hoje em dia, os avós têm mais tempo disponível que os pais, passam a ser mais pais do que propriamente os próprios pais. Penso que, para esses dois, para os pais e para os avós, e, se calhar, para os professores, em parte eles passam muitas horas com os professores, também! Portanto, eles vão ser o espelho do professor.

Entrevistadora: Exactamente! Vamos avançar para o terceiro bloco. Vamos falar, um bocadinho, do EA do seu educando. Eu gostava de saber, inicialmente, se tem conhecimento que o seu educando usufrui de EA?

Entrevistado: Tem!

Entrevistadora: E em que contexto?

Entrevistado: Em áreas específicas!

Entrevistadora: Portanto, ele usufrui na EP, não é?

Entrevistado: Exactamente!

Entrevistadora: E que razões aponta para que o seu educando frequente EA na EP? Gostava que me ordenasse algumas razões, desde a principal, aquela que considera mesmo.

Entrevistado: Primeira razão que eu considere para o meter no EA, não foi porque ele seja mau aluno, uma das primeiras coisas foi para inculir regras, saia da escola um ou dois dias por semana, não sei precisar, depois das quinze e trinta e fica até às cinco e meia no EA. É bom porque tira dúvidas com a professora, porque a professora é a mesma.

Entrevistadora: A mesma da turma?

Entrevistado: Exactamente. E é bom porque ao mesmo tempo que tira as dúvidas é um ambiente que se cria entre o professor e o aluno, e, a professora consegue perceber quais são as dificuldades que os alunos têm; logo, aí, é um ponto de partida, porque se a professora não souber, se fizer uma pergunta e ninguém disser que tem dificuldade, ela pensa que está tudo bem, e, assim, com o EA é mais uma maneira que ela tem para ver.

Entrevistadora: Porque no EA o professor não dá matéria, propriamente dita, esclarece as dúvidas, não é?

Entrevistado: Exactamente e, então aí, é que vão aparecer as dúvidas, onde é que está o que falta, o que falta para eles saberem realmente a matéria.

Entrevistadora: Tem mais alguma razão ou essa é a principal?

Entrevistado: É a principal.

Entrevistadora: Comunga da ideia de que se pode aprender com o EA proporcionado nas escolas públicas?

Entrevistado: (suspiros)

Entrevistadora: Pode-se aprender com o EA a que o seu filho é sujeito na EP?

Entrevistado: O EA na EP permite aprender; em relação à escola privada, não estou muito dentro do contexto, mas, por aquilo que ouço falar, não tem nada a ver, penso eu.

Entrevistadora: E qual é que considera com um nível de qualidade superior?

Entrevistado: Na qualidade superior, penso que seja o privado, pelo menos é o que eu ouço, não é!

Entrevistadora: Conhece minimamente a realidade privada, aliás, é só de ouvir falar é isso?

Entrevistado: Conheço que e frequento, curso EFA, e, trabalho com professores que já trabalharam em privado e em público.

Entrevistadora: E fazem essa comparação?

Entrevistado: E fazemos comparações que eles próprios dizem que não têm nada a ver, só pelo simples facto de ser pago e ao ser pago, exige-se.

Entrevistadora: Os pais exigem?

Entrevistado: Estou a pagar um serviço, quero exigir e, se calhar, estamos no direito disso, quem paga, exige.

Entrevistadora: E que é que pensa da existência dessa oferta privada no nosso país, da existência de escolas ou centros educativos privados?

Entrevistado: Penso da oferta?! A oferta não é muito divulgada. Eu se quiser meter o meu filho numa escola privada não sei muito bem por que lado me dirigir, a não ser que as escolas privadas têm muita afluência e têm poucas vagas, porque, normalmente, nós não ouvimos falar.

Entrevistadora: São muito procuradas as escolas privadas?

Entrevistado: São muito procuradas e há pouca divulgação, portanto, é porque não é preciso fazer recto à má escola para ir para lá, elas estão sempre cheias, por isso, é que não há divulgação.

Entrevistadora: Seria capaz de colocar o seu filho em EA, por exemplo, num CEP?

Entrevistado: Seria.

Entrevistadora: E por que sim?

Entrevistado: Se eu vir, se eu pensar ou se eu vir que ele tem dificuldades, em certas áreas, como já me passou por a cabeça, estou disposto a pagar para que ele consiga ultrapassar as dificuldades que tem.

Entrevistado: Essa é a principal razão?

Entrevistadora: Porque se ele não conseguir, agora que anda no 4.º ano, automaticamente, isso vai-se arrastar, é uma bola de neve. Vai-se arrastando e vai chegar a um ponto que vai ficando para trás, até que vai chegar a um ponto que vai bater no fundo e, isso é como tudo.

Entrevistadora: É a principal razão? Quer acrescentar mais alguma?

Entrevistado: É a principal razão, é mesmo essa!

Entrevistadora: Caso conheça a realidade de EA oferecida tanto na EP como no CEP, eu gostava que me referisse alguns aspectos que diferenciem os dois contextos, talvez começando por aquele que é mais distinto entre os dois, o que é que é mais diferente entre a EP e o CEP, por exemplo?

Entrevistado: No público eles aprendem aquilo que o professor quer, no privado é exactamente igual, só que, a grande diferença, é que eu posso exigir do público, no privado, e, no público, não. No público posso falar com a

professora e ela diz-me que eu tenho que ajudar mais. Correcto só ganha um ordenado...

Entrevistadora: E no privado?

Entrevistado: No privado se nós pagamos podemos exigir. Eu penso assim. E é aquilo que eu ouço. E tanto que a preparação dos alunos privados, se formos a ver as médias, são muito mais altas, sem comparação nenhuma.

Entrevistadora: É a principal razão que conhece? E falou-me, há pouco, em aspecto semelhante, não é? Eu gostava que me referisse alguns aspectos semelhantes entre os dois contextos.

Entrevistado: Dois contextos, EA e EA privado?

Entrevistadora: O EA numa EP e numa instituição privada, se há algum aspecto em comum?

Entrevistado: O comum é que os dois são para a aprendizagem, para tentar tirar dificuldades que os alunos possam ter, a grande diferença é o dinheiro, para a escola privada e o dinheiro para a EP, possivelmente, o meu rendimento não dá para o meter numa escola privada, possivelmente dá, mas, automaticamente, vou ter de me privar de muitas outras coisas. Agora, acho que uma das diferenças mais visíveis é o monetário, é o dinheiro.

Entrevistadora: A questão financeira faz muita diferença na opção dos pais, considera essa hipótese?

Entrevistado: Exactamente! Se os pais tivessem todos, ordenados acima da média, possivelmente, o ensino público, entra em decadência, entrava em colapso, é a minha ideia.

Entrevistadora: Eu gostava de saber se tem mais algum aspecto que quisesse acrescentar em relação ao tema, se acha que alguma coisa ficou por dizer?

Entrevistado: Acho que no que respeita ao ensino público podia-se fazer mais.

Entrevistadora: Mais esforço?

Entrevistado: Mais... mais esforço, mais aprendizagem, tanto do Ministério da Educação...

Entrevistadora: Talvez a começar?

Entrevistado: Por aí, logo de cima, e, depois, também pelos professores!

Entrevistadora: Pensa que o desempenho dos professores, mesmo a predisposição do trabalho dos professores, do ensino público e privado é diferente?

Entrevistado: É diferente, é diferente, possivelmente são mais bem pagos, logo, aí, se me pagarem mais para eu ir trabalhar para outra empresa, eu sou capaz de arriscar, exactamente o que acontece com os professores, se lhe pagarem mais um lado, vão-lhe tirar contas, porque não sabe isto ou aquilo, os alunos e eles vão ter de se aplicar mais, enquanto que, no público, consegue, consegue, se não conseguir, conseguisse, basicamente é assim, por isso, é também que os professores não querem ser avaliados, logo aí, porque eles ou têm notas, dão notas muito boas a toda agente e são avaliados com boa nota.

Entrevistadora: Na EP e na escola privada, provavelmente, serão constantemente avaliados?

Entrevistado: Logo aí, o Ministério da Educação tem culpa nisso, porque que quer entrar no modelo de avaliação com as notas dos alunos, está mal. Obviamente que eles vão todos dar boas notas aos alunos e isso é só mesmo para a estatística e isso não vai contar nada.

Entrevistadora: Muito bem, tem mais alguma coisa que queira acrescentar!

Entrevistado: Acho que não!

Entrevistadora: Não? Muito obrigada pela sua participação.

Entrevistas aos pais de alunos que usufruem de EA apenas em CEP

Entrevistado CEP1

Data: 2 de Fevereiro de 2009

Entrevistador: Vamos dar início a uma entrevista de um menino que usufrui de EA num CEP, e assim sendo e para começarmos, eu gostava de saber de já ouviu falar de EA?

Entrevistado: Mais ou menos, pronto, sei que é um estudo que normalmente os professores fazem após do horário de trabalho, digamos que acompanham as crianças onde elas têm mais dificuldades.

Entrevistador: Será o EA benéfico na e para a aprendizagem dos alunos, ou pelo contrário?

Entrevistado: Eu acho que é muito benéfico, e mais hoje, porque normalmente os pais também não têm muito tempo para acompanhar os filhos, acho que o EA que é muito bom, mesmo muito bom.

Entrevistador: Encara o EA como uma via para que cada aluno tenha sucesso escolar?

Entrevistado: Eu acho que sim.

Entrevistador: Que razões é que sustentam a sua resposta?

Entrevistado: É assim, se os garotos, se um aluno tiverem uma dificuldade, não é? Eu acho que o EA, a professora que estiver com essa criança é capaz de detectar mais facilmente e então aí ensina-lo e fazer com que ele ultrapasse esse obstáculo, eu acho que... acho que é muito bom.

Entrevistador: Comunga da ideia que o EA iniba os alunos de pensarem por si?

Entrevistado: Eu acho que não, eu acho que até reforça e faz com que eles acabem por se habituarem a ter um raciocínio lógico e próprio.

Entrevistador: É da opinião que o EA proporciona, para além de uma aprendizagem mais confitente dos conteúdos escolares, a aquisição de outros conhecimentos que se revelam fundamentais ao longo da vida de cada um?

Entrevistado: Eu acho que sim, acabamos por transmitir também um bocadinho de nós mesmos e fazer com que eles também se tornem pessoas mais agradáveis na nossa sociedade.

Entrevistador: Nesta perspectiva, e a seu ver, que conhecimentos é que permitirá adquirir de modo mais particular?

Entrevistado: Não sei, talvez a postura, talvez também moldar um bocadinho a maneira de ser não é? Visto que estão muito mais horas do que os próprios pais, não é?

Entrevistador: Será que o EA diminui a capacidade dos alunos realizarem as suas tarefas escolares sem auxílio?

Entrevistado: Eu acho que não, porque aquilo que me deu a ver é que eles são incentivados a fazer as coisas por eles sem... não digo que não haja uma ou outra coisinha que não sejam ajudados, mas isso é normal, até nós que somos grandes às vezes precisamos de ajuda, quanto mais os pequeninos.

Entrevistador: Acha que o EA poderá contribuir para o desenvolvimento de cada um também como pessoa, levando a praticar uma cidadania interventiva, esclarecia e crítica?

Entrevistado: Eu acho que sim, não é? Porque eles automaticamente interagem uns com os outros e acabam por ser mais sociáveis e bondosos, digamos, não é, a saber partilhar as coisas, a ser amigos uns dos outros.

Entrevistador: Para terminar este primeiro bloco em relação ao EA, eu gostava de saber se considera este tipo de serviço, o EA, uma oportunidade para a promoção do sucesso educativo ou antes um impedimento?

Entrevistado: Eu acho que é um sucesso, com quase toda a certeza que é um sucesso.

Entrevistador: Promoção do sucesso não é? Em relação ao segundo bloco nós vamos tentar perceber se existe uma relação entre EA e a tutoria. Assim sendo eu gostava de saber se já ouviu falar em tutoria?

Entrevistado: Já.

Entrevistador: E o que é que pensa que seja a tutoria?

Entrevistado: Ora bem a tutoria, é o que no outro dia já tinha falado, é o que era um tutor antigamente, não é? É o que lhe incumbida a, a, a... Como é que eu hei-de explicar? Uma maneira de estar e de ser, não é? Em que são inculcidos, inculcidas regras e, e, e...

Entrevistador: Esteja a vontade.

Entrevistado: Mas pronto, eu acho que é basicamente isso são regras que são inculcidas as crianças em que elas têm que saber estar e também saber ser uma criança, não é? E mais tarde um adulto cem por cento.

Entrevistador: O que pensa acerca disso, da tutoria?

Entrevistado: Eu acho que é bom, eu acho que é muito bom, não é? Porque pronto eu falo por mim, não tenho muito tempo e às vezes falha-me e não consigo acompanhar aquilo que ele dá na escola e também não tenho muito tempo para lhe estar a transmitir, isso acho que é muito bom.

Entrevistador: Considera, portanto, a tutoria benéfica no processo ensino-aprendizagem, ou pelo contrário?

Entrevistado: Não, eu acho que é benéfico.

Entrevistador: Pelo que acabou de justificar?

Entrevistado: Exactamente.

Entrevistador: Contribuirá a tutoria para combater o baixo rendimento escolar de alguns alunos?

Entrevistado: Eu acho que sim, não é? Acabamos por, lá esta, como são inculcidos valores e também transmitida uma maneira de estar e uma forma de estar e que também eles, pronto, têm que estudar e isso como é tudo assim digamos que inculcido devagarinho, eles automaticamente começam-se a habituar, não é, a saber as coisas por eles, não é, e a desenrascarem-se sozinhos.

Entrevistador: Considera a tutoria importante?

Entrevistado: Eu acho que era importante, não é, acho que hoje em dia, pela juventude que nós vemos, se houvesse um tutor metade, aproveitava-se.

Entrevistador: Principalmente por essa razão?

Entrevistado: Exactamente.

Entrevistador: Compreende a tutoria como um mero acompanhamento dos alunos no seu percurso escolar, ou ultrapassa essa dimensão?

Entrevistado: Ultrapassa.

Entrevistador: DE que forma?

Entrevistado: Lá esta, eles aprendem a estar na vida, a dar valor aquilo que realmente é importante, não é, e se houver alguém que os acompanhe acho que esses valores são introduzidos na maneira de estar deles, na maneira de viver e acaba também por influenciar depois mais tarde, a não deixar que eles, entre aspas, que se percam

Entrevistador: Concorda que se associa EA à tutoria?

Entrevistado: Eu acho que sim.

Entrevistador: E porque sim? Se pensar um pouco nos dois conceitos ou nas ideias que tem acerca desses dois processos?

Entrevistado: Acho que esta englobado nos dois, não é, acho que nós conseguimos fazer um trabalho, não é, Englobando o EA com a tutoria, não é, conseguimos ter mais... digamos que mais rendimento, acho que sim.

Entrevistador: É da opinião que o EA e a tutoria são processos com designações distintas mas com finalidades semelhantes?

Entrevistado: Exactamente, acho que sim, não é?

Entrevistador: Será que a tutoria e o estudo acompanho se complementam na educação?

Entrevistado: Com toda a certeza.

Entrevistador: Acho que todos os professores são ou deveriam ser tutores, ou essa função deve ser deixada a cargo de especialistas?

Entrevistado: É assim, eu acho que todos os professores, não é, já que envergam pela profissão deveriam, deveriam aceitar isso e tentar transmitir aos alunos, pronto: tudo o que é de bom e também lhes dar a conhecer que é que é mau e o que é que é errado, o que acontece é que nem todos os professores o fazem, infelizmente é a verdade.

Entrevistador: São as principais razões que apresenta para justificar a sua resposta?

Entrevistado: Sim, sim.

Entrevistador: Como mãe e encarregada de educação eu gostava e saber se se considera uma tutora?

Entrevistado: Não, de maneira nenhuma.

Entrevistador: Porquê?

Entrevistado: Ora bem eu costumo dizer que sou mais uma distribuidora de mimo em excesso.

Entrevistador: Talvez isso também seja importante.

Entrevistado: É assim vejo-me mais como uma amiga do meu filho, e não propriamente mãe.

Entrevistador: E será que um tutor também não é um amigo?

Entrevistado: É, é um amigo, só que há certas e determinadas coisas que eu ainda não lhe consigo transmitir, porque estou sempre na ideia que ele ainda é muito pequenino, mas pronto. Para já ainda não, ainda não consigo ser uma tutora.

Entrevistador: E não se considerar uma tutora pensa ser essencial repensar a sua postura?

Entrevistado: Eu acho que sim, daqui para a frente, quando ele tiver aí quê os seus oito anitos, talvez lhe comece a tentar, pronto, a mostrar e a travar certas e determinadas atitudes que ele tem, mas até lá acho que vou tentando ser mais amiguinha.

Entrevistador: Nesta perspectiva a quem compete, a seu ver, a função de tutor nos dias de hoje?

Entrevistado: É assim, não é que seja de competir a alguém não é, acho que...

Entrevistador: Pode ser a mais que uma pessoa.

Entrevistado: Exacto, mas pronto tenho sempre a avó, e depois também é assim tenho a professora, acho que tanto uma como outra, alias as duas professoras, apesar de tudo vejo mais a Cristina como uma tutora do que propriamente a outra professora, não é, são mais alunos, é diferente, é mais... talvez também por causa da turma que ela tem não seja fácil para ela trabalhar em conjunto, agora como é um conjuntinho pequenino aqui acho que a Cristina pode, e também parecendo, acho que é ideal para uma tutora.

Entrevistador: Vamos avançar para o terceiro bloco, nós vamos falar um bocadinho em específico do EA do seu filho, e de modo a introduzirmos este bloco, eu gostava de saber se tem conhecimento que o seu filho usufrua de EA, e em que contexto?

Entrevistado: Sim.

Entrevistador: Portanto, referiu á pouco que seria num CEP.

Entrevistado: Exactamente, exactamente.

Entrevistador: Somente?

Entrevistado: Somente.

Entrevistador: Comunga da ideia de que se pode aprender com EA proporcionado num CEP?

Entrevistado: Eu acho que sim, os grupos são menores logo aí a manobra de trabalho é mais... diga-mos que acaba por ser mais apertadinha, não é, acabamos por estar com mais atenção aos miúdos, e também atentos, também às dificuldades que eles têm.

Entrevistador: Que razões aponta para que o seu educando usufrua de EA num CEP? Se me pudesse ordenar as

suas razões, talvez pela principal, começando por aquela que a mais motivou para colocar o seu filho num CEP.

Entrevistado: É assim, o que mais me motivou foi o facto de os coleguitas dele estarem aqui pronto, ele puxar um bocadinho também para esse lado, porque no início estava na escola só que, lá esta, eram muitos miúdos também e eu também...

Entrevistador: Depois das três e meia?

Entrevistado: Exactamente, depois das três e meia. E eu em certa parte deixei-o ficar até que ele depois começou mesmo a insistir que queria vir para a mesma escolinha que os colegas, e então eu deixei-o vir. E é assim, a nível de resultados estou muito, muito satisfeita, mesmo, mesmo muito satisfeita, é que não tenho mesmo nada a dizer.

Entrevistador: Para além da razão, pelos colegas, tem outra razão que tenha sustentado a sua opção?

Entrevistado: É assim, eu já tive experiência, diga-mos, a nível de instituições particulares, não é, porque ele antes de vir para a escola andava num infantário que era particular, é assim, diga-mos que a primeira educadora que ele teve era excelente, mesmo excelente, conseguiu fazer com que ele evoluísse muito e rápido, pronto também acabou por me influenciar um bocadinho, porque normalmente hoje em dia quando a gente quer um bom serviço tem que o pagar, porque o que é do estado infelizmente não funciona lá muito bem mas pronto.

Entrevistador: É outra razão?

Entrevistado: É outra razão.

Entrevistador: Quer acrescentar mais alguma?

Entrevistado: Acho que não.

Entrevistador: O que pensa da existência desta oferta privada que parece concorrer com a EP, nomeadamente no que toca ao EA? Porque sabemos que depois das três e meia temos EA também na EP como referiu que o seu filho usufruiu num CEP. Portanto o que pensa da existência deste tipo de instituições privadas?

Entrevistado: É assim, para alguns pais talvez resulte, não é, acho que por serem grupos muito grandes as professoras acabam também por não dar a devida atenção aos garotos.

Entrevistador: Nas públicas?

Entrevistado: Nas públicas, exactamente. E nas particulares não, acho que somos muito mais bem servidos e estamos, acabamos por estar muito mais descansados, porque eles estão num sítio e que não saem de lá, e na escola a gente não sabe, não é, que é mesmo assim.

Entrevistador: Conhece a realidade do ensino público no nosso país no que diz respeito ao EA?

Entrevistado: Não, por acaso não conheço, não sei como é que...

Entrevistador: Embora o seu filho tenha usufruído em tempos?

Entrevistado: Exacto, também não estou muito a par porque acabava...

Entrevistador: Foi pouco tempo.

Entrevistado: Exactamente, foi duas semanas nem isso, acho que nem chegou a isso.

Entrevistador: Seria capaz de colocar o seu filho em EA numa EP?

Entrevistado: Não, agora não.

Entrevistador: Mas neste momento?

Entrevistado: Não, neste momento não.

Entrevistador: E porque não? Será que me pode enumerar novamente as razões?

Entrevistado: É o acompanhamento o essencial é o acompanhamento que é muito, muito superior mas nas particulares do que na pública isto também por os grupos serem maiores, não é, e talvez porque acho que há uma maior preocupação das professoras o ensino particular das do ensino publico porque acho que é assim, acaba por ser esgotante também para os professores depois de terem de dar aulas ainda terem que estar mais não sei quantas horas a batalhar na mesma coisa que fizeram todo o dia, e acho que o entusiasmo já não é como seria de... ou

como deveria ser, não é, enquanto que aqui não! A gente já sabe, perfeitamente bem que o EA aqui é diferente, há uma motivação, há uma coisa diferente, um incentivo diferente!

Entrevistador: Caso conheça a realidade de EA oferecido na EP e em centros educativos privados eu pretendia que me referisse alguns aspectos que diferencie os dois contextos. Talvez o que mais difere, começando por aquele aspecto que distingue os dois contextos, escola publica e CEP no que toca ao EA?

Entrevistado: Então olhe, como já tinha dito, eu acho que a motivação, eu acho que a motivação é...

Entrevistador: Por parte dos docentes?

Entrevistado: Sim! Nas públicas a motivação não é a mesma, talvez também por não ser remunerado, não é! Acho que muitos deles devem pensar assim: "não, eu já fiz o meu trabalho por hoje, agora os pais que façam o resto em casa, se quiserem", e se a criança souber muito bem, se não souber...

Entrevistador: Referiu há pouco também o número de alunos, é uma diferença significativa?

Entrevistado: Exactamente, também! É, é... acaba por ser quase... que uma turma completa, não digo que seja uma turma completa, mas numa sala de vinte, quinze, possivelmente têm o EA nas escolas públicas!

Entrevistador: E num CEP?

Entrevistado: Num CEP, já não, também por causa do: pronto, das mensalidades, que têm que ser pagas, nem todos os pais têm a oportunidade nem a possibilidade de pagar, talvez aí também acabe por fazer com que o grupo nos particulares seja mais pequenino.

Entrevistador: Quer acrescentar mais algum aspecto que seja diferente nos dois contextos?

Entrevistado: De momento não me lembro, talvez tenha dito mais algum!

Entrevistador: Talvez em termos de recursos, de contextos, em relação a recursos, em relação à disposição do material, à organização do material, não sei se isso também difere na sua opinião?

Entrevistado: A apresentação é diferente, eu já tive a oportunidade de ver o cadernito do meu filho na escola e não tem comparação, se quer, ao caderno que ele já levou daqui! A apresentação e a limpeza é muito superior, muito superior, lá está, não há aquele cuidado de os ensinar e de lhes transmitir que o material escolar deles é para ser bem tratado e não descuidado! Também acho que é importante! E... agora assim, não me lembro de mais nenhuma!

Entrevistador: Agora que falámos dos aspectos, portanto, que distingue os dois contextos, eu gostava de saber, pelo contrário, aspectos que pense serem comuns ou semelhantes tanto na escola publica como num CEP no que toca ao EA, talvez aquele aspecto que une mais os dois contextos, será que existe algum aspecto que seja comum?

Entrevistado: Pois isso agora... agora já não sei... Também, lá está, depende da professora, depende muito da professora, se a professora tiver mesmo aquela vontade de ensinar, aquela vocação, que nem todas as professoras têm a vocação de ensinar, talvez aí sim, aí haja um bocadinho, esteja um bocadinho paralelo, o publico e o privado, porque a única motivação que têm é ensinar e fazer com que as crianças aprendam realmente. Agora, tirando isso, não vejo mais nenhum assim, que me... Mas, lá está, é preciso que a professora seja mesmo, mesmo boa, e, normalmente, as professoras, aquilo que eu estou habituada a ver e ouço as minhas colegas falar, quando as professoras são novas, não é, quando têm pouco tempo de experiência de ensino, não são tão boas, como aquelas que já são digamos, já estão talhadas, como a minha mãe costuma dizer, mas pronto, acho que, acho que é a única coisa que se poderá, eventualmente, dizer que, pronto, não digo que sejam iguais, iguais, mas andam ali, assim... um bocadinho perto.

Entrevistador: Não sei se quer acrescentar mais alguma coisa em relação ao tema que nós conversamos, alguma coisa que pense que tenha ficado por dizer em relação ao EA, tutoria?

Entrevistado: Não, por acaso estou muito satisfeita e vejo isso a nível do comportamento do Xavier, está muito mais calmo, já consegue estar sentado a fazer os trabalhos de casa, coisa que dantes não fazia, nem pensar, acho

que em, acho que está, muito, muito, muito melhor, muito melhor!

Entrevistador: Muito obrigada pela sua participação e pelo tempo disponibilizado!

Entrevistado: Ora essa, está sempre às ordens!

Entrevistado CEP2

Data: 2 de Fevereiro de 2009

Entrevistadora: Nós vamos iniciar uma entrevista neste caso neste caso específico em relação a uma menina que usufrui de EA no âmbito de um CEP. Desta forma vamos começar pelo primeiro bloco que incide essencialmente no EA e para darmos início, eu gostaria de saber se já ouviu falar de EA?

Entrevistada: Já.

Entrevistadora: E se sabe do que se trata?

Entrevistada: Sim, no fundo é um apoio diário e persistente aos trabalhos que os nossos filhos vão fazendo diariamente, um acompanhamento periódico, não é?

Entrevistadora: Será o EA benéfico na e para a aprendizagem dos alunos ou pelo contrário?

Entrevistada: Eu acho que é muito benéfico, muito mesmo, porque nós hoje em dia basicamente não temos tempo nenhum para estarmos com os filhos, não é? E o EA, para além de ter pessoas com qualificações, poderão dar uma resposta que os pais ou os avós, os tios que quando eles estão em casa não dão, são pessoas qualificadas.

Entrevistadora: Encara o EA como uma via para que cada aluno tenha sucesso escolar?

Entrevistada: Sem dúvida alguma, sem dúvida porque lá esta eles são acompanhados por pessoas especializadas que poderão ainda desenvolver mais as capacidades de raciocínio dos nossos filhos.

Entrevistadora: Comunga da ideia que o EA proporciona para além de uma aprendizagem mais consistente de conteúdos escolares a aquisição de outros conhecimentos que se revelam fundamentais ao longo da vida de cada um?

Entrevistada: Claro que sim, claro que sim.

Entrevistadora: Nesta perspectiva e a seu ver que conhecimentos permitirá adquirir de modo mais particular?

Entrevistada: Eles passam o tempo todo com as pessoas que estão a orientar o EA, portanto a postura dessas pessoas é uma aprendizagem, para eles... é um guia, é um mito, portanto, acho que sim nesse campo.

Entrevistadora: Será que o EA diminui a capacidade dos alunos realizarem as suas tarefas escolares sem auxílio?

Entrevistada: Acho que não, acho que não.

Entrevistadora: Acha que o EA poderá contribuir para o desenvolvimento de cada um também como pessoa, levando a praticar, por exemplo uma cidadania interventiva, esclarecida e crítica?

Entrevistada: Claro que sim.

Entrevistadora: Porque na linha do que...

Entrevistada: Exactamente, aquilo que eu disse... eles, são um exemplo, as pessoas que estão aqui, são um exemplo para eles, acho que sim.

Entrevistadora: Considera o EA para a promoção do sucesso educativo ou antes um impedimento?

Entrevistada: Não, uma oportunidade.

Entrevistadora: Vamos avançar para o segundo bloco e neste vamos tentar relacionar ou saber a sua opinião, se poderemos ou não relacionar o EA com a tutoria. Assim sendo para começar eu gostava de saber se já ouviu falar em tutoria?

Entrevistada: Sim.

Entrevistadora: E sabe do que se trata?

Entrevistada: É um orientador, deve ser isso.

Entrevistadora: E o que pensa a cerca disso?

Entrevistada: Ora se um orientador é um apoio, portanto é excelente, esperemos é que a tutoria seja boa.

Entrevistadora: E considera benéfico, no processo ensino-aprendizagem, ou pelo contrário?

Entrevistada: Claro que sim, a partida a tutoria, é uma pessoa mais experiente, claro que sim.

Entrevistadora: Contribuirá a tutoria para combater o baixo rendimento escolar de alguns alunos?

Entrevistada: Claro.

Entrevistadora: Considera a tutoria importante?

Entrevistada: Muito importante.

Entrevistadora: E em que medida, ou porque razão?

Entrevistada: Porque normalmente, a tutoria, como disse a pouco, é assumida por uma pessoa com mais experiência, portanto.

Entrevistadora: Compreende a tutoria como um mero acompanhamento dos alunos no seu percurso escolar ou ultrapassa essa dimensão?

Entrevistada: Pode ultrapassar até essa dimensão.

Entrevistadora: E de que forma?

Entrevistada: Porque... é um exemplo, para quem é tutor dá um exemplo de vida, não é? Uma pessoa com experiência de vida, portanto as coisas surgem e não é só o facto de estarmos num ambiente escolar, e actividades escolares, que eles assumem o papel de tutores... noutras actividades também.

Entrevistadora: Concorde que se associe o EA com a tutoria?

Entrevistada: Porque não?

Entrevistadora: Associa?

Entrevistada: Associo sim.

Entrevistadora: E porque sim?

Entrevistada: Porque é uma mais-valia.

Entrevistadora: É da opinião que o EA e a tutoria são processos com designações distintas, mas com finalidades semelhantes?

Entrevistada: Sou dessa opinião, sou.

Entrevistadora: Será que a tutoria e o EA se complementam na educação?

Entrevistada: Exactamente.

Entrevistadora: Acha que todos os professores são ou deveriam ser tutores ou essa função deve ser deixada a cargo de especialistas?

Entrevistada: Eu acho que eles são, inconscientemente todos são.

Entrevistadora: Será que me pode apresentar algumas razões para justificar a sua opinião?

Entrevistada: Posso, que eu tenho o caso da professora da Matilde que é uma pessoa muito dinâmica, cria muitas actividades em turma e é uma pessoa muito expressiva.

Entrevistadora: A professora da escola?

Entrevistada: A professora da escola, e muitas vezes a Matilde vem-me com comentários de problemas que não tem nada de mal ou de obstáculos que a professora teve e partilhou com eles e disse como resolveu, inclusive experiências com as filhas, quer dizer tudo isto eu acho que não faz parte de um especialista, é do dia-a-dia.

Entrevistadora: Como mãe, encarregada de educação, considera-se uma tutora?

Entrevistada: Pois claro que me considero.

Entrevistadora: E o que a leva a afirmar isso?

Entrevistada: Porque tento-lhe mostrar as minhas experiências de vida a todos os níveis, e acho que um tutor é um orientador, não é? E eu tento nesse campo até a nível educativo.

Entrevistadora: Claro. E a quem compete, a seu ver, a função de tutor nos dias de hoje?

Entrevistada: Às pessoas que estão mais ligadas as crianças, passam 80% do tempo, não são os pais.

Entrevistadora: E na sua opinião, é quem?

Entrevistada: São os professores sem dúvida alguma, os professores ou, e consequentemente o apoio no estudo.

Entrevistadora: Vamos avançar para o terceiro bloco...

Entrevistada: E até, deixe-me só frisar só mais uma coisa, até porque nos vemos crianças que andam em instituições, com determinado regime educativo mais rígido ou menos rígido, e reflectem-se no comportamento das crianças, elas juntarem-se consegue-se perceber, portanto lá esta e a educação se calhar o comportamento da criança não tem a ver com o comportamento que leva em casa, porque oitenta por cento do tempo está com essas pessoas.

Entrevistadora: Vamos avançar para o terceiro bloco, e neste, eu gostaria de conhecer um pouco melhor a realidade do EA da sua educanda. Assim sendo, gostaria de saber inicialmente se tem conhecimento que o seu educando usufrui de EA?

Entrevistada: Usufrui.

Entrevistadora: E em que contexto?

Entrevistada: Particular.

Entrevistadora: Num CEP?

Entrevistada: Sim.

Entrevistadora: Comunga da ideia que se pode aprender com o EA proporcionado nesse contexto?

Entrevistada: Pode aprender? Claro que sim.

Entrevistadora: E que razões aponta para que o seu educando frequente EA num CEP, se me pudesse ordenar algumas razões pela sua ordem de preferência sendo a primeira a que considera prioritária?

Entrevistada: Porque é que a coloquei num privado e não a deixei na escola? É mais ou menos isso?

Entrevistadora: Por exemplo.

Entrevistada: Porque se calhar aqui, posso não estar a pensar muito correctamente, mas assim num privado nós temos mais noção das coisas, é um meio fechado e mais pequeno, e portanto, acho que o controlo sobre o que os nossos filhos fazem e a evolução deles é muito mais pormenorizada é mais cuidada, porque no fundo, nós pagamos, é mesmo o Termo. No estatal as coisas não são assim e também acho que é assim, eu também não deixei a Matilde na escola, porque isso é muito recente e o conceito que existe, ainda... no povo, que é mesmo o termo, é que os miúdos ficam à solta, e que se calhar não é verdade e até presumo que não, mas o que é certo é esse conceito, que isto tem dois, três anos, não deve ter muito mais, na escola particular privada, pública, eu acho que é um pouco por aí, as pessoas fogem, eu fugi nesse sentido, e depois porque é assim, o centro privado também tem mais condições, estamos a falar condições em termos de infra-estruturas.

Entrevistadora: E de recursos.

Entrevistada: E de recursos também, quer dizer, uma pessoa tenta dar um bocadinho mais e melhor, só por esse sentido.

Entrevistadora: O que pensa da existência desta oferta privada que parece concorrer com a EP, nomeadamente no que toca ao EA.

Entrevistada: Eu, eu acho que não concorre, acho muito bem que tenha havido na EP, porque muitos vai facilitar muitos pais que não têm que pagar para os filhos estarem depois das três e meia, eles têm que trabalhar. Concorro plenamente e acho que foi uma opção excelente por parte do Governo, mas, acho que no fundo que não compete, eu acho que é uma questão de selecção e como nós podemos comprar um lápis na loja dos trezentos, com podemos comprar um lápis da Giotto, não é; quer dizer, são opção. Acho que no fundo, não concorre, o objectivo é o

mesmo, pronto, um tem um Ferrari, se calhar e o outro tem um Peugeot, mas o objectivo é o mesmo, é andar, andam os dois!

Entrevistadora: Conhece a realidade do ensino público no nosso país no que diz respeito ao EA?

Entrevistada: Pois, eu não conheço, não tenho contacto directo. Daquilo que eu ouço e o que ouço é que... há realmente assim um bocadinho, de... um bocadinho abandalhado, ficam para ali, depois vão buscar... mas, quer dizer, não há aquele rigor, não há aquele estudo, não há aquela insistência, mas há, existe, mas não é tão persistente, como numa instituição privada!

Entrevistadora: E conhece bem o contexto privado?

Entrevistada: Actualmente, sim!

Entrevistadora: Seria capaz de colocar o seu filho, em EA, numa EP?

Entrevistada: Só se seu não pudesse mesmo!

Entrevistadora: E porquê?

Entrevistada: Porque, lá está! Eu, aqui, no estudo privado, sinto-me mais segura!

Entrevistadora: É essa a principal razão?

Entrevistada: Sinto-me mais segura, acho que tem melhores condições, inclusive, tive a minha filha no Centro da Vera Cruz e, só pelo facto de ser um ambiente que não tinha muitas condições, tinha a nível de exterior, mas a nível de interior não; e, também havia EA e havia tudo, mas era um formador para trinta e tal crianças numa sala gélida que ressoava por todos os cantos, mas tinha um jardim lindo; levou-me a mudar para aqui, algo mais pequeno. Portanto, o privado, para mim, tem que me dar, dá-me, segurança para... já vasta a EP, não ter aquelas condições que, se calhar, nós temos em casa, só por isso.

Entrevistadora: Caso conheça a realidade de EA, oferecido tanto na EP como num CEP eu gostaria de saber alguns aspectos que na sua opinião diferenciam os dois contextos, talvez sendo o primeiro aspecto o que mais distancia estes dois contextos!

Entrevistada: Para mim, o principal é o contacto pessoal, eu acho que nós aqui, no privado, temos mais contacto com a pessoa que está directamente ligado com o nosso filho, no público não! É a realidade e é para o que eles caminham, mas pronto!

Entrevistadora: Existe mais alguma diferença entre os dois contextos?

Entrevistada: Existe! Nas condições, não é, nas condições, infra-estruturas, a qualidade, a qualidade a nível de ensino e de acompanhamento, porque é assim, nós aqui, neste, temos um professor para meia dúzia de garotos!

Entrevistadora: a diferença é o número de alunos por turma?

Entrevistada: Sem dúvida alguma! Foi um dos aspectos que me fés trocar da outra, há um atendimento mais personalizado, mas pronto!

Entrevistadora: Agora gostava de saber alguns aspectos que, na sua opinião, sejam comuns ou semelhantes nos dois contextos referidos!

Entrevistada: Os comuns.... Eu acho que acaba por ser... eles abordam os conteúdos temáticos, não é, eles abordam, é tudo feito direitinho, eles cumprem com as suas funções, mas ninguém é de ferro, porque lá está, um professor não pode dar o mesmo rendimento, nem pode ter o mesmo resultado de um formando tendo trinta para aturar, é mesmo o termo, e aqui não, quer dizer, num privado, se calhar, é diferente, se calhar não, é mesmo, tem meia dúzia deles! Portanto, o cuidado com a criança é diferente e o resultado é muito diferente, de certeza absoluta, presumo eu, presumo que sim!

Entrevistadora: E encontra mais algum aspecto semelhante entre a EP e o CEP no que toca ao EA?

Entrevistada: Acho que não, acho que no fundo é isso!

Entrevistadora: Para terminar, eu gostava de saber se tem mais alguma coisa que gostasse de acrescentar em

relação ao tema, à nossa conversa, que acha que tenha ficado por dizer?

Entrevistada: Penso que não! Penso que o EA é uma boa opção. Eu, inicialmente, ficava, lá está, é aquelas ideias que nós trazemos da infância, que o EA são explicações, quanto mais tarde, melhor!

Entrevistadora: Mas não são a mesma coisa, na sua opinião?

Entrevistada: Não tem nada a ver! O EA é um acompanhamento diário, uma explicação é duas vezes por semana, três vezes por semana, é diferente. O EA, não só também acompanha o estudo em si, como também educa, faz actividades, tem formas de estar, tudo isso. Quer dizer, as explicações, não, mas eu tinha essa ideia também. Agora vou por a minha filha no EA? Meu Deus do céu! Coitadinha, vai logo começar aos seis anos com explicações! Mas eu depois vi que, eu acho que o conceito não está bem divulgado; as pessoas não têm ainda muita noção das coisas, por isso é que levam as crianças para aqueles grandes centros educativos, não é, têm muitos miúdos porque têm que brincar!

Entrevistadora: Centros Sociais, do género?

Entrevistada: Exactamente, exactamente! Eles, no EA também brincam, só que regram-nos, é isso, há regras que eu acho que. Nos dias que correm, cada vez têm que existir mais, não é! Eles brincam na mesma, portanto, acho que se deveria divulgar de uma forma diferente, dar a conhecer o EA, dar a conhecer mesmo o que é o EA. As pessoas têm noção de explicação, acho que é só!

Entrevistadora: É só? Muito obrigada pela sua participação!

Entrevistado CEP3

Data: 5 de Fevereiro de 2009

Entrevistadora: Nós vamos dar início a uma entrevista, neste caso específico, de um menino que usufrui de EA somente num CEP, e, como tal, e, para dar início pelo primeiro bloco, incidente no EA, eu gostava de saber se já ouviu falar em EA?

Entrevistada: Sim, já, já ouvi falar porque é com a forma com que ele lida diariamente!

Entrevistadora: E sabe do que se trata?

Entrevistada: Sim, sei! Para mim é arranjar alguém que acompanhe de alguma forma o dia-a-dia do estudo das crianças, de um grupo de crianças, sim.

Entrevistadora: Será o EA benéfico na e para a aprendizagem dos alunos, ou pelo contrário?

Entrevistada: Para mim é benéfico e ainda por cima dado por pessoas capazes ou que estudaram para esse fim, para mim só tem vantagens.

Entrevistadora: Encara o EA como uma via para que cada aluno tenha sucesso escolar?

Entrevistada: Sim, encaro.

Entrevistadora: E que razões é que sustentam a sua resposta?

Entrevistada: No fundo, é um prolongamento das aulas que têm na escola, por isso para mim é um sucesso nesse sentido.

Entrevistadora: Comunga da ideia que o EA iniba os alunos de pensarem por si?

Entrevistada: Não.

Entrevistadora: (Interrupção.) É da opinião que o EA proporciona, para além de uma aprendizagem mais consistente de conteúdos escolares, a aquisição de outros conhecimentos que se revelam fundamentais ao longo da vida de cada um?

Entrevistada: Sim, porque no fundo é de uma forma mais abrangente que aprende esses conteúdos.

Entrevistadora: E nesta perspectiva, e, a seu ver, que conhecimentos é que permite adquirir de modo mais particular, para além dos conteúdos escolares?

Entrevistada: É assim, toda a forma de ensino, pelo menos quando são pessoas diferentes a ensinar, têm uma forma diferente e há coisas benéficas que se vão aprendendo ao longo do... não há assim nenhuma... em particular... assim não, pelo menos não me surge assim nada em mais particular.

Entrevistadora: Será que o EA diminui a capacidade dos alunos realizarem as suas tarefas escolares sem auxílio?

Entrevistada: Não! Para mim o EA não é uma forma de alguém fazer os trabalhos por... pelas das crianças. É, no fundo, auxiliar se precisar de... Mas, nesse caso se, não fosse no EA era em casa com os pais e eles ao longo... com a maturidade vão começando a fazer mesmo sozinhos sem precisarem dessa ajuda.

Entrevistadora: Acha que o EA poderá contribuir para o desenvolvimento de cada um também como pessoa levando a praticar uma cidadania interventiva, esclarecida e crítica?

Entrevistada: Sim, porque o estudo não é só fazer trabalhos, também é uma forma de contribuir para outras actividades e para outros ensinamentos. Sim!

Entrevistadora: E de uma forma global e, para terminar este bloco, eu gostava de saber se considera o EA uma oportunidade para promoção do sucesso educativo ou antes um impedimento?

Entrevistada: Não, acho que é uma promoção, há tantos professores, tantos professores... até precisarem de... acho que sim.

Entrevistadora: Vamos avançar para o segundo bloco que incide tanto no EA como na tutoria, talvez tentar perceber se estes dois conceitos ou processos se podem relacionar. Assim sendo, eu gostava de saber se já ouviu falar em tutoria?

Entrevistada: Não, só hoje!

Entrevistadora: E sabe do que se trata?

Entrevistada: Passei a ficar a saber, mais ou menos.

Entrevistadora: E o que pensa acerca disso?

Entrevistada: Para mim, é uma pessoa que toma conta do meu filho durante um dia inteiro, mais tempo que, se calhar que eu, para mim é um tutor, para mim é uma extensão um bocadinho de mim.

Entrevistadora: Será benéfico no processo de ensino-aprendizagem ou pelo contrário?

Entrevistada: Para mim faz todo o sentido, pelo menos que o aluno veja do outro lado uma pessoa que possa... da mesma forma que tem os pais ter alguém que o possa socorrer de alguma forma.

Entrevistadora: Contribuirá a tutoria para combater o baixo rendimento de alguns alunos?

Entrevistada: De certeza absoluta! Porque é assim, uma criança quando vê do outro lado alguém mais próximo que possa ser atribuído esta tutoria ou outro sentido, acho que tende a ter mais ligação e certamente melhores resultados, penso eu.

Entrevistadora: Considera a tutoria importante?

Entrevistada: Acho que sim!

Entrevistadora: E em que medida ou porque razão?

Entrevistada: Foi como eu tinha dito, por verem numa pessoa mais próxima certamente alguma ligação mais chegada. Acho que...

Entrevistadora: Compreende a tutoria como o mero acompanhamento dos alunos no seu percurso escolar ou ultrapassa essa dimensão?

Entrevistada: Para mim ultrapassa, porque não é só dentro das quatro paredes que um professor ou um tutor consegue dar um encaminhamento a um aluno é muito mais do que isso. Para mim sim.

Entrevistadora: Concorde que se associe o EA à tutoria?

Entrevistada: Pois... Sim, acho que sim.

Entrevistadora: E porque razão?

Entrevistada: Para mim o EA sendo com... porque é assim como a tutoria para mim, no sentido lato da palavra, não sei de que forma é que isto abrange ou com que área é que quer abranger este EA que... eu não consigo lhe responder a essa porque é como lhe digo não sei em que é que consiste, mas à partida, da mesma forma, deve contribuir de algum modo.

Entrevistadora: E será que se complementam esses processos? A tutoria e o EA, partindo do princípio daquilo que sabe ou pensa ser cada um dos processos, o EA e a tutoria?

Entrevistada: Sim, sim, quase de certeza que devem ter algum elo de ligação.

Entrevistadora: E acha que todos os professores são, ou deveriam ser tutores ou essa deixada a cargo de especialistas?

Entrevistada: Não, acho que os professores também o devem ser.

Entrevistadora: Será que me consegue enumerar algumas razões para justificar a sua resposta?

Entrevistada: É da mesma forma! Para mim, a tutoria, é como o tutor, alguém que toma conta ou que tem responsabilidade de outra pessoa. Dessa forma, acho que eles acabam por ser um prolongamento daquilo que há entre nós, entre nós pais, avós, tios, as pessoas que acompanham as crianças ao longo da vida, acabam por... ser por aí.

Entrevistadora: E como mãe considera-se uma tutora?

Entrevistada: Sim.

Entrevistadora: Talvez por tudo o que já tenha enumerado?

Entrevistada: Sim.

Entrevistadora: Quer acrescentar mais alguma coisa nesse aspecto?

Entrevistada: Não. Não.

Entrevistadora: E a seu ver, a quem compete, hoje em dia, a função de tutor?

Entrevistada: É assim... É uma pergunta assim um bocado... É assim, é no fundo, para mim, no meu entender, a todas as pessoas que acompanham o meu filho, para mim eu vejo como família, amigos, professores, ... porque acabam de ser um bocadinho os tutores do meu filho, no caso particular.

Entrevistadora: Vamos avançar para o terceiro bloco que incide essencialmente no EA proporcionado ao seu educando. Assim sendo, eu gostava de saber se tem conhecimento de que o seu educando usufrua de EA?

Entrevistada: Sim.

Entrevistadora: Em que contextos ou em que contexto?

Entrevistada: Do trabalho que vejo desenvolvido ao longo das semanas!

Entrevistadora: Portanto, é numa EP ou num CEP?

Entrevistada: Privado!

Entrevistadora: Comunga da ideia de que se pode aprender com o EA proporcionado nesses locais num CEP?

Entrevistada: Sim!

Entrevistada: Que razões aponta para que o seu educando frequente EA num CEP?

Entrevistada: É assim...

Entrevistadora: Se me pudesse enumerar por ordem...

Entrevistada: Um CEP...

Entrevistadora: Por que razão?

Entrevistada: É assim eu vou ser muito sincera!

Entrevistadora: Claro!

Entrevistada: Ele só está num privado por não haver possibilidade em estar num público! Porque se não ele não estaria num privado, porque se há pessoas que têm horários que tendo mesmo as AEC's conseguem ir lá a partir das cinco e meia, se eu conseguisse esse horário ele estaria com certeza lá, só por isso é assim ele estaria lá, por isso, Eu tenho vantagens num sentido, isto é como em tudo na vida, nós acabamos por sentir que temos um bocadinho de mais direito quando está num privado porque pagamos p esse fim, mas ele só está num privado por essa razão.

Entrevistadora: E o que pensa desta oferta privada que parece concorrer com a EP?

Entrevistada: Para mim é boa, no sentido em que consigo ter uma extensão maior de horário

Entrevistadora: Conhece a realidade de ensino privado e público no nosso país no que diz respeito ao EA?

Entrevistada: Sim, conheço!

Entrevistadora: Seria capaz, como acabou de enumerar, de colocar o seu filho em EA numa EP?

Entrevistada: Sim.

Entrevistadora: Pelas razões que acabou de enumerar. Conhece bem a realidade de EA oferecida nos dois contextos, EP e CEP?

Entrevistada: Sim.

Entrevistadora: Será que me consegue indicar alguns aspectos que na sua opinião diferem nos dois contextos?

Entrevistada: É assim, eu também só no ensino privado no fundo conheço mais este, conheço alguns mais ou menos por outras pessoas que tenho, e o mesmo me acontece com o público, também só onde tenho pessoas

conhecidas.

Entrevistadora: E nem todos os contextos são iguais, é isso?

Entrevistada: Pois não, depende também dos meios e do espaço que têm porque é diferente, porque nuns eles têm muito mais actividades exteriores e até pecam muito pela actividade de desenvolvimento de trabalhos escolares, porque fazem muitas brincadeiras exteriores, outros têm menos, isso difere muito de sítio para sítio e também pelas pessoas que estão à frente de cada sítio, por exemplo eu tenho casos de amigos do Diogo que estão em privados mas estão em privados que oferecem mais brincadeira do que propriamente EA porque acham que nesta fase da vida eles ainda têm que brincar muito e que não precisam de estar tanto tempo, já que passam aquele tempo na escola ficarem mais aquele tempo, eu não concordo, eu concordo sim que as crianças têm direito de brincar e isso o Diogo quando chega à casa ele não faz mais nada, só lê uma história que gosta de ler antes de dormir mas não faz absolutamente mais nada mas acho que se eles tiverem um bom método desde o início acho que é uma mais-valia para o resto da vida deles, se eles começarem a arranjar métodos de estudo acho que é uma mais-valia.

Entrevistadora: E para além disso, encontra mais algum aspecto diferente entre o público e o privado?

Entrevistada: É assim, no fundo... é assim, depende da forma de como cada instituição tem regulamentado... acabam por fazer mais ou menos a mesma coisa, isso depende muito não é em todo o lado igual, é diferente.

Entrevistadora: E será que encontra alguns aspectos comuns, semelhantes nos dois contextos referidos?

Entrevistada: Sim, sim. Por que o estudo que é feito acabam por ser... Há grupos, acho que no público, acho que há grupos maiores e acho que depois acabam por não conseguirem dar atenção e fazerem ... eu já tive casos de pessoas que os trabalhos iam mal feitos para casa, porque ... é compreensível são tantas as crianças que passam pelos olhos e de repente já estão noutra e pensaram que viram bem... mas têm pontos comuns e não acho que seja mau, não é. Porque é assim, as pessoas não é para o privado vão os bons e para o público vão os maus, não é! Felizmente que há bons e maus.

Entrevistadora: Gostaria só de saber se acha que tem alguma coisa que queira acrescentar sobre a temática conversada!

Entrevistada: Não, não.

Entrevistadora: Obrigada!

Entrevistado CEP4

Data: 5 de Fevereiro de 2009

Entrevistadora: No primeiro bloco em relação ao EA, só gostava de saber se já ouviu falar de EA?

Entrevistada: Já, já ouvi!

Entrevistadora: E sabe do que é que se trata?

Entrevistada: É assim, muito pouco, porque é a primeira vez que tenho um filho na escola primária. A primeira vez que ouvi falar foi na primeira reunião!

Entrevistadora: Reunião de pais?

Entrevistada: Reunião de pais, na escola no ensino básico. E a única coisa que, na altura, a professora me informou é que o EA era só para alguns alunos, aqueles que, à partida, mostravam necessidades para ter. Neste momento não sei mais nada. É a única coisa que sei.

Entrevistadora: E do que sabe do que é o EA acha que é bom, é benéfico para a aprendizagem, ou nem por isso? Será que proporciona a aprendizagem, ou pelo contrário?

Entrevistada: É assim, a minha opinião é, depende de onde o EA é dado. No caso de o EA na Escola EB1 de Esgueira eu julgo que é prejudicial, isto porque é um EA que é dado pós horário de ensino.

Entrevistadora: Portanto não é no contexto de sala de aula?

Entrevistada: Não, não, não é contexto de sala de aula, ou seja, é as aulas são só da parte da manhã, o EA teria que ser conciliando com a disponibilidade dos alunos, pais e professores e salas de aulas disponíveis, sendo que esse EA iria ser dado num sítio qualquer, mediante o horário e a semana. Tipo, se é na sala dos professores, se é na biblioteca, se é numa sala que está vaga, na tipografia, portanto, em espaço não adequado e em condições, claro, minimamente benéficas.

Entrevistadora: E talvez alunos de diferentes anos em simultâneo ou de diferentes turmas? Talvez com necessidades diferentes?

Entrevistada: Necessidades diferentes, sem dúvida. Agora, em diferentes anos, é que não tenho a certeza. À partida, seria só os alunos da turma.

Entrevistadora: Então esse apoio é dado por turma?

Entrevistada: A professora dá EA aqueles alunos, inicialmente, como a Rafaela não tem, eu não sei se devido ao número reduzido de crianças que têm EA não seja uma professora qualquer. Isso não sei, não tenho a certeza.

Entrevistadora: Então, encara o EA como uma via para cada aluno tenha sucesso escolar ou não, nessa perspectiva geral de EA?

Entrevistada: Sucesso, sem dúvida!

Entrevistadora: Que razões é que encontra para sustentar essa resposta?

Entrevistada: É assim, numa sala de aula, uma professora a dar aulas a vinte e quatro alunos, no início, eu acho que é impossível uma pessoa só conseguir tirar todas as dúvidas, inclusive, estamos a falar de crianças que ainda não sabem que podem tirar dúvidas.

Entrevistadora: Neste caso de 1.º ano que são pouco autónomas!

Entrevistada: Nem sabem o que é dúvidas, não é, porque ainda estão um bocadinho confusas. Eu julgo que o facto do EA ajuda imenso, porque é mais privado e tem mais atenção, acho que é benéfico.

Entrevistadora: Comunga da ideia que o EA iniba os alunos de pensarem por si? Outro lado da questão, portanto, será que o EA não proporciona que as crianças sejam autónomas, que inibe que elas consigam pensar sozinhas?

Entrevistada: Não, principalmente no contexto actual, porque é assim, a maior parte das mães trabalham e os pais também, como devem compreender, em casa, à noite é quase impossível nós darmos atenção e acompanhar. Acho que às oito e meia, nove, ninguém nos consegue ouvir, nem nós conseguimos transmitir nada de útil.

Entrevistadora: E estar a essa hora a trabalhar com os meninos é muito complicado em termos de proveito.

Entrevistada: Em nível de EA e dentro de um horário que eles tomam atenção, não é!

Entrevistadora: E também aproveitar o núcleo familiar, estarem todos juntos é fundamental. É da opinião que o EA proporciona, para além de uma aprendizagem mais consistente de conteúdos escolares, a aquisição de outros conhecimentos que se revelam fundamentais ao longo da vida de cada um, não só na escola, mas talvez mais do que isso?

Entrevistada: Eu como estou muito satisfeita com o EA que a X está a ter, é a primeira vez e estou muito satisfeita! Eu acho que é muito vantajoso, são novas experiências, são novas caras, contacto com muitas pessoas dentro da instituição, com vários tipos de pessoas, varias idades, vários conceitos.

Entrevistadora: Ultrapassa a aprendizagem de só conteúdos...

Entrevistada: É, é uma mais-valia.

Entrevistadora: E nesta perspectiva, a seu ver, que conhecimentos permite adquirir de modo mais particular, para além dos conteúdos se formos a dividir por temáticas?

Entrevistada: Como assim?

Entrevistadora: Para além dos conteúdos escolares, que aprendizagem é que permite, talvez em termos de valores, afectos, estou a dar exemplos, de sistema de regras, do método fundamental...

Entrevistada: A nível de comportamento, a nível de regras, a nível de saber estar, a esse nível, acho que o EA, proporciona sem dúvida; aliás, eu senti muita diferença, porque ela não tinha EA, as regras não existiam, que era mesmo assim, enquanto que aqui, no EA, a nível particular, existem regras bem visíveis a qualquer hora do dia, que a gente pode vir aqui, vemos que existem regras naquela sala de aula, existe um comportamento e uma postura que não existia antes de ela vir para aqui e que também não existe dentro de uma sala normal.

Entrevistadora: Da EP?

Entrevistada: Da EP. Na EP eles têm uma postura que quando eu venho aqui ao EA têm outra. Estão com outra postura, estão mais calmos, com mais atenção, pronto... são diferentes e acho que estão melhores aqui.

Entrevistadora: Será que o EA diminui a capacidade dos alunos realizarem as suas tarefas escolares sem auxílio?

Entrevistada: Eu julgo que não e antes pelo contrário porque eu não acredito e não vejo isso. Porque eu, ao fim-de-semana, preocupo-me em estar com ela, inclusive se houver trabalhos de casa, tentar ver se realmente é verdade, se ela evoluiu, se ela está a ler, se ela está a ter alguma dificuldade que ainda não conseguiram identificar, eu tento identificar alguma dificuldade para pedir auxílio à pessoa que está no EA com ela. Acho que não!

Entrevistadora: Pelo contrário, poderá promover uma maior autonomia?

Entrevistada: Exactamente! Eu julgo que sim.

Entrevistadora: E acha que o EA poderá contribuir para o desenvolvimento de cada um também como pessoa levando a praticar uma cidadania interventiva, esclarecida e crítica, que também é necessária nos dias de hoje tendo em conta que estamos numa sociedade democrática que exige muito dos cidadãos?

Entrevistada: Eu julgo que sim!

Entrevistadora: Na linha do que disse anteriormente, não é? Ultrapassa a tarefa escolar, nessa linha, à partida, ser cidadão hoje é desenvolver a pessoa de cada um! Considera o EA uma oportunidade para promoção do sucesso educativo ou antes um impedimento?

Entrevistada: Sucesso, sucesso, sem dúvida!

Entrevistadora: Vamos agora passar ao bloco dois, relação EA-tutoria e, assim sendo, eu gostava de saber se já

ouviu falar em tutoria?

Entrevistada: Em tutoria é que não!

Entrevistadora: Não, não conhece, não sabe do que se trata? Portanto, não tem ideia nenhuma do que será a tutoria?

Entrevistada: Não!

Entrevistadora: Tutoria, em breves palavras, é como que uma orientação do aluno na linha do EA, portanto, é orientar o aluno no seu estudo e a formar-se como pessoa. Portanto, a tutoria e o EA, gostava de saber se acha que se poderão ligar, interligar, estes dois conceitos, embora sem ter muito conhecimento do que é a tutoria, ou, se não pudermos avançar, não tem problema?

Entrevistada: Em relação ao EA é?

Entrevistadora: A tutoria, se sabe do que é que se trata? Não tem conhecimento?

Entrevistada: Sim, mas a tutoria é o quê em concreto?

Entrevistadora: É a orientação, é um processo de orientação dos alunos, não só no seu estudo, na sua aprendizagem, mas também na formação da pessoa que eles são, nas dificuldades, nas suas necessidades, é um pouco nessa linha! Pensa que acaba de andar, um pouco, de mãos dadas com o EA?

Entrevistada: Eu julgo que sim, sem dúvida!

Entrevistadora: Nessa perspectiva? Eu expliquei em breves palavras! Sim, concorda?

Entrevistada: Sim!

Entrevistadora: Concorde que são dois processos com designações distintas mas têm finalidades semelhantes?

Entrevistada: Exactamente!

Entrevistadora: Então, podemos associar o EA à tutoria?

Entrevistada: Sim!

Entrevistadora: E por que sim?

Entrevistada: Sim, porque vai de encontro às necessidades do aluno, não é! Mediante o EA, mediante as necessidades daquele aluno, não é! Eu posso dar um exemplo: julgo que é aquilo que quero dizer, a Rafaela está no início, só agora é que começam a aparecer as dificuldades, então uma dificuldade que foi identificada pelo EA foi a leitura, a nível da Matemática estava razoável, de acordo com o que era solicitado para a altura, a nível da leitura não.

Entrevistadora: Foi necessário trabalhar um pouco mais nessa linha e tentou-se colmatar!

Entrevistada: Foi identificado, está identificado e está a evoluir e a acompanhar, um pouco mais, sobre a Língua Portuguesa, julgo que é isso.

Entrevistadora: Então, será que a tutoria e o EA se complementam na educação?

Entrevistada: Sim, perfeitamente!

Entrevistadora: Acha que todos os professores são, ou deveriam ser, tutores, ou essa função deve ser deixada para especialistas?

Entrevistada: Não. Eu acho que o professor, sem dúvida, ou a pessoa que está a acompanhar...

Entrevistadora: Deve ser tutor também!?

Entrevistada: Claro!

Entrevistadora: E porquê?

Entrevistada: Porque é a pessoa que a acompanha, é a pessoa que sabe as dificuldades do aluno, não é uma pessoa que vem de fora que, se calhar, nesse dia quando nós ouvimos falar num especialista ou numa auditoria, ficamos num sistema nervoso que, se calhar, sabemos aquilo tudo e nem vamos dizer! Portanto, vai ser uma avaliação mal feita, tem que ser o professor ou quem está com a criança ou quem está a fazer o EA que a deve avaliar.

Entrevistadora: E como mãe, considera-se uma tutora também? Orientadora para o crescimento, desenvolvimen-

to?

Entrevistada: Sim. Considero, embora que, sinceramente, não tenho jeito nenhum!

Entrevistadora: Mãe é mãe!

Entrevistada: Falta-me... como hei-de dizer... Que letra é esta, é um "M", que letra é esta? Portanto, falta-me aquele tacto de professora e de quem lida com crianças para perceber que não é assim tão fácil distinguir um "N" de um "M".

Entrevistadora: Mas como mãe, também se considera uma tutora?

Entrevistada: Sim, sem dúvida!

Entrevistadora: No desenvolvimento e crescimento como pessoa?

Entrevistada: Sempre, sempre, sempre atenta! Sempre atenta! Tentar saber as dificuldades para depois eu ir pedir ajuda, porque quando eu sinto dificuldades que também eu não consigo ajudá-la, tentar pedir ajuda nas dificuldades que vejo que ela tem.

Entrevistadora: Então, a quem compete, a seu ver, a função de tutor nos dias de hoje?

Entrevistada: Tutor... Eu acho que é um bocadinho a todos, essencialmente...

Entrevistadora: Os que envolvem a criança?

Entrevistada: Exactamente, portanto, um bocadinho a todos! Sendo que a pessoa, a meu ver, deveria ter maior responsabilidade é o professor, porque é a pessoa que está mais horas e que está em contacto directo e que sabe a resposta imediata, porque eu vou saber mais tarde, enquanto que o professor que está, sabe a resposta directa, isto em questões de ensino.

Entrevistadora: Só nos falta um ponto em relação à tutoria. Se em relação ao que falamos sobre o tema, se acha que é benéfico para a aprendizagem?

Entrevistada: É, sem dúvida!

Entrevistadora: E que contribui para combater o baixo rendimento escolar?

Entrevistada: Sim.

Entrevistadora: Também? Então considera importante a tutoria?

Entrevistada: Muito!

Entrevistadora: Nessas medidas todas, nessas dimensões que referimos?

Entrevistada: Sim!

Entrevistadora: E por que razão?

Entrevistada: Eu acho que as coisas interligam-se, eu acho que tudo junto é que dá o fruto do sucesso. Há coisas que não podem estar separadas, neste caso, pelo que percebo, tem de estar junto, se não tiver junto, não há sucesso e aqui o objectivo é o sucesso ou pelo menos tirar o maior proveito de cada um.

Entrevistadora: Exactamente! Então compreende a tutoria como o mero acompanhamento dos alunos no seu percurso escolar ou ultrapassa essa dimensão?

Entrevistada: Deveria ultrapassar, deveria!

Entrevistadora: O que nem sempre acontece?

Entrevistada: Que nem sempre acontece, mas deveria.

Entrevistadora: Onde é que não acontece e onde é que pensa que poderá acontecer?

Entrevistada: Julgo que não acontece no ensino básico público, pelo menos para já.

Entrevistadora: Na generalidade, até ao momento?

Entrevistada: Sim, até ao momento!

Entrevistadora: Da experiência que tem?

Entrevistada: Sim, sim, da pequena experiência que tenho, julgo que até ao momento, pelo menos não acontece

com a frequência e com o *feedback* que eu sinto necessidade. A nível do ensino do EA privado, neste momento tenho esse *feedback* constante, o que é muito agradável.

Entrevistadora: Ainda bem! Vamos passar ao bloco três que é o EA do educando, portanto, a sua filha. Tem conhecimento que o seu educando usufrua do EA?

Entrevistada: Sim, sim!

Entrevistadora: E em que contexto?

Entrevistada: No contexto privado!

Entrevistadora: Portanto, num CEP?

Entrevistada: Exactamente!

Entrevistadora: Comunga da ideia que se pode aprender com o EA proporcionado nesses contextos, portanto, nos centros educativos privados?

Entrevistada: Sim.

Entrevistadora: E que razões é que aponta para que o seu educando frequente o EA nesse contexto? Algumas razões... Porquê?

Entrevistada: Porquê? Porque eu acho que é fundamental no 1.º Ciclo, portanto, é a fase onde eles... o aprender a letra, o aprender a ler, o aprender os números, o aprender a contar um mais um e a regra é a base de tudo. Se não tiver uma boa base, um bom acompanhamento, se não tiver uma boa primeira classe eu acho que nunca mais vai recuperar, há coisas que não se recuperam!

Entrevistadora: Claro!

Entrevistada: E é uma das razões!

Entrevistadora: Outro aspecto que referiu à pouco, foi mesmo a falta de tempo, hoje em dia, tanto o pai como a mãe de cada um, de cada menino, trabalha imenso, cada vez mais...

Entrevistada: E não temos tempo!

Entrevistadora: Logo, à partida, é necessário, talvez, que a criança fique com alguém...

Entrevistada: Outra situação, a nível do ATL, no ATL, embora tentem fazer os trabalhos de casa, e tentar o EA, como no ensino privado, não conseguem, porque não têm pessoas habilitadas para!...

Entrevistadora: Num ATL! Está a comparar o ATL com o CEP? São coisas diferentes?

Entrevistada: Mas que o ATL se compara com o, tenta, tenta comparar-se, com os centros de estudo. Eles julgam-se capazes e equivalentes!

Entrevistadora: Mas são coisas distintas?

Entrevistada: São coisas distintas!

Entrevistadora: Pelo senso comum, pelo menos, dá-me a sensação que é tudo relacionado com um único contexto, quando são coisas completamente diferentes, ATL e centros de estudo é tudo a mesma coisa, grande parte das pessoas interpreta...

Entrevistada: A maior parte das pessoas interpreta a mesma coisa, são poucas as pessoas que conseguem diferenciar, até porque no ATL e o EA é tudo junto, vários anos, vários ciclos, é diferente. A Rafaela, iniciou este ano com um ATL e, sem dúvida, não funciona nesta fase no primeiro ano é necessário um EA!

Entrevistadora: Individualizado?

Entrevistada: Individualizado!

Entrevistadora: Que é o que acontece num CEP?

Entrevistada: Exactamente.

Entrevistadora: Então, dessas razões será que pode ordená-las por ordem de preferência, sendo a primeira a que considera a principal, as razões para ter a sua filha num centro de estudo privado, qual é a primeira de todas?

Entrevistada: O sucesso, o sucesso profissional!

Entrevistadora: O sucesso da menina? E a segunda razão?

Entrevistada: A segunda razão, a disciplina e a educação!

Entrevistadora: E depois, a terceira?

Entrevistada: A terceira... Sei lá!

Entrevistadora: Talvez o facto do tempo dos pais?

Entrevistada: Sim, o tempo, a indisponibilidade!

Entrevistadora: Então é o que pensa da existência desta oferta privada que parece concorrer com a EP, porque, quer queiramos, quer não, são duas realidades que concorrem, nomeadamente no que toca ao EA?

Entrevistada: Eu penso que é excelente a oferta privada, até porque o conceito público, só por si, afasta as pessoas e a realidade é essa, porque no início do ano, a ideia foi que o EA é só para aqueles que realmente precisavam, quem são as crianças que realmente precisam? Eu julgo que, inicialmente, no primeiro ano, todas as crianças precisam, acho que toda a gente devia ter EA no ensino público e não ficar com uma ou outra criança que acha que precisa; as outras também, de certeza, que precisam, porque também não sabem.

Entrevistadora: Então conhece a realidade no ensino público no nosso país, no que diz respeito ao EA?

Entrevistada: É péssimo, péssimo! Aliás, praticamente não existe!

Entrevistadora: Ou que não seja praticado da melhor forma, é isso?

Entrevistada: Sim.

Entrevistadora: Seria capaz de colocar o seu filho e EA numa EP?

Entrevistada: Não! Até porque disse logo que não!

Entrevistadora: Por que não?

Entrevistada: Porque não! Porque como referi anteriormente, não tem as melhores condições a nível de recursos físicos e é natural que um professor está a dar aulas uma manhã inteira, com a carga administrativa que hoje em dia o Estado exige, não vai com grande disponibilidade, de paciência, para dar EA a duas ou três crianças, ou, muito menos, a uma turma de vinte e quatro porque é impossível dar EA em condições a vinte e quatro crianças.

Entrevistadora: Essa é a sua razão fundamental?

Entrevistada: Fundamental!

Entrevistadora: E tem outras razões para enumerar, desde a que considera mais principal?

Entrevistada: Isso resume tudo!

Entrevistadora: E caso conheça realidade do EA oferecido na EP e em centros educativos privados, que é o caso, que conhece ambas, pode referir alguns aspectos que diferencie os dois contextos?

Entrevistada: Eu acho que o ensino acompanhado na EP é por obrigação e tudo o que é por obrigação, não corre bem, não funciona. O EA privado é bem-vindo, as pessoas estão acessíveis, disponíveis, e, logo, funciona, não é!

Entrevistadora: Sim, claro! Tem outro aspecto que queira referir para além desses, em termos de organização, de material?

Entrevistada: Sim, sim, sem dúvida. Se nós formos então falar de material, é para esquecer!

Entrevistadora: O número de alunos por turma, talvez...

Entrevistada: No ensino público é: quanto mais, melhores; quanto menos horas, melhor; quanto mais rápido resolvermos a questão, melhor; rápido e mal. Enquanto que, no ensino privado, não! Regem-se as X crianças para que aquilo tenha sucesso.

Entrevistadora: É talvez um trabalho completamente individualizado? E na EP também é assim?

Entrevistada: Não, não.

Entrevistadora: Então a sua primeira opção para não colocar numa EP a sua filha seria em termos pedagógicos

primeiro e talvez segundo em termos de estruturação da turma e mesmo propriamente a nível de recursos; essas três por essa ordem!

Entrevistada: Sim.

Entrevistadora: Será que pode indicar alguns aspectos que pense que serem comuns ou semelhantes nos dois contextos? Falamos em termos de diferenciação, neste momento, em relação a aspectos comuns!

Entrevistada: Aspectos comuns, infelizmente não tem nenhum, porque o EA do ensino público para mim é péssimo, péssimo.

Entrevistadora: São completamente divergentes!

Entrevistada: Sim, sim, sem dúvida. É o péssimo e o muito bom, excelente!

Entrevistadora: Nesse aspecto não se pode comparar?

Entrevistada: Não, em coisas comuns não, porque nem existe a vontade no ensino público de ajudar os alunos, nem isso, se nós pensarmos, ora bem, uma coisa em comum, ajuda rós alunos, ou tentar, para as dificuldades, não, nem isso existe.

Entrevistadora: Há alguma coisa que queira acrescentar, que pense que tenha ficado por dizer, que gostasse de dizer em relação à entrevista, ou relação ao aspecto que tem vindo a falar.

Entrevistada: Não, julgo que não!

Entrevistadora: Foi uma entrevista elaborada no âmbito do EA em CEP.

Entrevistas aos pais de alunos que usufruem de EA em EP e CEP, simultaneamente

Entrevistado EP/CEP1

Data: 10 de Fevereiro de 2009

Entrevistadora: Nós vamos fazer uma entrevista no âmbito do EA nesta situação de uma educanda que usufrui deste serviço tanto numa EP como num CEP, assim sendo e em relação ao primeiro bloco eu gostava de saber se já ouviu falar em EA?

Entrevistada: Sim.

Entrevistadora: E se sabe do que se trata? O que é o EA?

Entrevistada: Mais ou menos.

Entrevistadora: E será que me pode descrever, em breves palavras, o que é para si o EA?

Entrevistada: É uma forma em que a aluna é acompanhada por alguém que tem conhecimentos e que procura ajudar nas dificuldades que ela, onde ela aponta mais dificuldades.

Entrevistadora: E pensa que o EA pode ser benéfico na e para a aprendizagem dos alunos ou pelo contrário?

Entrevistada: É sempre uma mais-valia, pode é, ou não, ter resultados mais positivos, tudo depende também da criança.

Entrevistadora: Claro, e encara o EA como uma via para que cada aluno tenha sucesso escolar?

Entrevistada: Sim.

Entrevistadora: E porque razões?

Entrevistada: Se houver interesse de ambas as partes tanto para o professor como para o aluno, principalmente para o professor se houver interesse da parte e motivação o aluno aprende, se o professor estiver a fazer como se fosse um esforço acrescido á área que ele está a executar talvez também isso passe para a criança e depois já não é assim tão benéfico.

Entrevistadora: A motivação também, não é?

Entrevistada: Torna-se diferente, é.

Entrevistadora: Comunga da ideia que o EA iniba os alunos de pensarem por si?

Entrevistada: Não, se for bem feito até estimula.

Entrevistadora: É da opinião que o EA proporciona para além de uma aprendizagem mais consistente de conteúdos escolares a aquisição de outros conhecimentos que se revela fundamentais ao longo da vida de cada um?

Entrevistada: Sim.

Entrevistadora: Não só as matérias, mas ultrapassa um pouco isso.

Entrevistada: Por isso é que o EA é uma forma de ensinar uma criança um bocadinho sem ser aquele regime de escola obrigatória, é talvez humanizar um bocadinho mais a parte que é estar durante o dia mas de uma forma diferente, continuando a fazer os deveres e a trabalhar mas de uma forma diferente um bocadinho mais humana, não sei, talvez mais à vontade.

Entrevistadora: Será que o EA diminui a capacidade dos alunos realizarem as suas tarefas escolares sem auxílio?

Entrevistada: Não.

Entrevistadora: Acha que o EA poderá contribuir para o desenvolvimento de cada um também como pessoa levando a praticar uma cidadania interventiva, esclarecida e crítica?

Entrevistada: Sim, se for bem feito.

Entrevistadora: E em que dimensão na prática em termos de cidadania, por exemplo, naquilo que pode ser evidente?

Entrevistada: Na forma como se dá o EA e depois tentando fazer com que os meninos se relacionem penso que o EA também deve ter aquele componente um bocadinho mais particular não ser: professor, aluno, estudo, estas a aprender mais nada, não, deve ter aquela parte em que é preciso ensinar também a brincar, é preciso ensinar a falar, é preciso ensinar a serem humanos uns com os outros e talvez ensinar as crianças a serem um pouco mais sociais, acho que é mais benéfico.

Entrevistadora: Em termos de socialização, portanto, também é importante.

Entrevistada: Sim, é muito.

Entrevistadora: E para terminar este primeiro bloco em relação ao EA, eu gostava de saber se considera o EA uma oportunidade para promoção do sucesso educativo ou antes um impedimento?

Entrevistada: Para a promoção do sucesso, quando bem leccionado.

Entrevistadora: Sim, sim claro. Vamos avançar para o segundo bloco e no segundo bloco eu gostaria de perceber ou saber a sua opinião em relação ao EA com a tutoria, mas antes de mais penso que era fundamental saber se já ouviu falar em tutoria?

Entrevistada: Por alto, por alto.

Entrevistadora: Sabe minimamente de que é que se poderá tratar ou a imagem do tutor, tutoria o processo?

Entrevistada: Se for aquilo que eu penso, um tutor é uma pessoa que é responsável por alguém. Partindo desse conceito tutor será alguém que vai ser responsável por uma criança específica agora o caso ou a forma como é nomeado isso eu não sei...

Entrevistadora: E o que é que pensa acerca disso? Da tutoria, da imagem do tutor no ensino? Pensa que será benéfico no ensino aprendizagem ou pelo contrário?

Entrevistada: Se o tutor intervir também na parte escolar, na forma de acompanhar é benéfico, se for só em casos em que eles têm que ser castigados não acho que seja assim muito benéfico depende da actuação que ele está a ter.

Entrevistadora: Convém que tenha para com todos os alunos.

Entrevistada: Com todos os alunos não. Durante, num aluno específico que tenha em todas as áreas desde...

Entrevistadora: Contribuirá a tutoria para combater o baixo rendimento escolar de alguns alunos?

Entrevistada: Nalguns casos talvez.

Entrevistadora: E considera a tutoria importante?

Entrevistada: Assim... numa primeira fase talvez, haverá partes que talvez não considere tanto.

Entrevistadora: Porquê?

Entrevistada: Porque aí a tutoria vai tirar um bocadinho a forma de agir dos pais, ou então vai servir como uma forma de substituir os pais entre aspas no meio mais escolar. Há pais que não sabem, é assim dentro da escola os filhos são uma coisa, em casa são outra e nem sempre os pais sabem que é que os filhos na escola e o que é os filhos em casa e essa distancia talvez a tutoria venha minimizar, fazendo com que um adulto diga aos pais efectivamente e que faça... se os pais estiverem receptivos a isso, porque eu não sei se isso é tão aceitável.

Entrevistadora: Compreende a tutoria como um mero acompanhamento dos alunos no seu percurso escolar ou ultrapassa essa dimensão?

Entrevistada: Ai... ultrapassa.

Entrevistadora: E em quê por exemplo, ou de que forma?

Entrevistada: Na forma de intervir, se for uma tutoria responsável, e houver casos em que haja necessidade de actuar, acho que a tutoria é boa.

Entrevistadora: Concorde que se associa o EA à tutoria?

Entrevistada: Sim, tem que haver um *feedback* de ambas as partes, senão...

Entrevistadora: E porque sim?

Entrevistada: Se o tutor é responsável tem que saber o que é que o aluno anda a fazer, portanto, tem que estar dentro das áreas desde a escola até a parte do EA, senão não é tutor, tem que ter o mínimo noção das duas coisas.

Entrevistadora: É da opinião que, o EA e a tutoria, são processos com designações distintas mas com finalidades semelhantes?

Entrevistada: É assim, são processos distintos depende... continuo a dizer, depende da actuação que a pessoa estiver a fazer perante...

Entrevistadora: Poderão, até, ser quase a mesma coisa?

Entrevistada: Que quase podem-se anular um ao outro e funcionarem os dois a par um com o outro, não há...

Entrevistadora: Portanto, as finalidades acabam por ser um pouco...

Entrevistada: Complementares.

Entrevistadora: Complementares, é essa a questão, que eu lhe ia colocar, neste momento, se a tutoria e o EA se complementam na educação?

Entrevistada: Se o tutor quiser, talvez se complemente.

Entrevistadora: Acha que todos os professores são ou deveriam ser tutores, ou essa função, deve ser deixada a cargo de especialistas?

Entrevistada: É assim, não querendo sub carregar o professor, acho que o professor deveria ter essa função, porque é aquele que lida com a criança... mas também não sei até que ponto é que, havendo duas pessoas distintas, não será benéfico, tudo depende também da receptividade da criança, porque há miúdos ou pode haver situações em que o professor tem uma forma de actuar e os miúdos no EA, daí ser uma forma diferente uma vez que eu entendo o EA dever ser uma forma um bocadinho talvez aquela parte humana, ao misturar a criança não consiga perceber a distância entre uma coisa que é o ensino e outra coisa que é o EA. Se for a mesma pessoa vai depender muito da postura de cada criança, saber fazer a distinção de ambas as partes e depois também vai depender se é ensino básico se é..., porque depois atendendo ao crescendo da idade as coisas mudam-se, tendem-se a misturar, não sei se depois é bom se é mau, tudo vai depender da circunstancia, acho que se calhar generalizar um pouco, é tudo muito bom, no praticável acho que deve ser adequado a cada situação, não deve ser assim tão cor-de-rosa, porque não acredito muito nisso.

Entrevistadora: Como mãe considera-se uma tutora?

Entrevistada: Considero, gostava de ser mais mas não posso.

Entrevistadora: E o que a leva a afirmar isso? De ser uma tutora?

Entrevistada: Porque tudo o que faço é na forma de ver os meus filhos aprender cada vez melhor, há uma coisa que eu dou valor à escola que eu também andei a estudar, mas dou mais valor um bocadinho ao ensino, EA, ao chamado agora EA, porque... um professor mediante o ensino que está, não tem tempo de fazer tudo e principalmente a função dele que é ensinar, fica muita coisa ali no meio perdida, e há crianças com mais dificuldades que outras que se calhar no EA... só é pena é ser um bocadinho mais economicamente pesado, mas acho que o EA vem dava com um pouco mais de humanismo um bocadinho mais de envolvimento tira-se muito mais resultado as vezes, em determinadas crianças do que professores durante o ensino, e eu por experiência própria estou a ver isso.

Entrevistadora: A quem compete a seu ver a função de tutor nos dias de hoje?

Entrevistada: Se eu pensar no meu caso prático, quase que dava o papel ao EA... à pessoa que está no EA... mas também sei que uma coisa não desliga a outra teria que ser o professor, mas também como sei que o professor está sobrecarregado acho que prefiro ficar com essa responsabilidade e andar em cima e andar atenta.

Entrevistadora: Como as outras pessoas que se encontram...

Entrevistada: Que possam ajudar, que se aproximam da criança e que possam contribuir para a ajuda.

Entrevistadora: Para o seu desenvolvimento, para o seu crescimento, para a sua aprendizagem.

Entrevistada: Ou a mãe, ou uma avó, uma avó que consiga estar, e que consiga..., porque há vários componentes que a criança tem que todas elas ajudam no crescimento.

Entrevistadora: Exactamente.

Entrevistada: Não é só ensinar.

Entrevistadora: Claro, exactamente, exactamente. Vamos avançar para o terceiro bloco, e neste, vamos tentar compreender um pouco melhor o EA da sua educanda, e nesta perspectiva eu gostava de saber se tem conhecimento que o seu educando usufrua de EA?

Entrevistada: Sim.

Entrevistadora: E em que contextos? Portanto, tanto que referiu á pouco na escola publica.

Entrevistada: Actualmente, no caso das minhas filhas eu não quero a EP.

Entrevistadora: No caso da sua menina do segundo ano, usufrui numa EP como no CEP?

Entrevistada: Sim.

Entrevistadora: Usando os dois contextos, exactamente.

Entrevistada: São, só que na EP existe uma diferença, é pouco tempo e a pessoa que está em causa a fazer o EA não tem tempo e durante a semana uma hora por dia não dá nada, portanto, é um EA obrigatório por lei e imposto pelo sistema, mas não dá frutos... na parte do EA particular dá mais frutos... ela desenvolveu muito mais, mas só tem aquela parte inconveniente que é, economicamente pesado mas...

Entrevistadora: Sendo privado, portanto, comporta consigo gastos financeiros.

Entrevistada: Gastos, um bocadinho pesados.

Entrevistadora: Comunga da ideia que se possa aprender com o EA proporcionado tanto nas escolas públicas como em centros educativos privados?

Entrevistada: Sim, sim.

Entrevistadora: E que razões aponta para que a sua menina frequente o EA tanto num contexto como noutro? Se me pudesse enumerar a razão ou as razões por ordem de preferência, a sua principal, que a move, para que usufrua dos dois serviços?

Entrevistada: Neste momento, na escola, no ensino público, o que move é que obriga imposta pelo sistema é ela estar um bocadinho atrasada a nível de desenvolvimento, só que isso também tem uma justificação que não é plausível para o efeito do sistema, mas eu compreendo... foi ela ter estado ausente durante um período grande de tempo da escola.

Entrevistadora: No primeiro ano, no ano passado.

Entrevistada: No primeiro ano foi um mês, foi um mês em que estavam já a dar muita coisa, muita coisa e ela regrediu, quando chegou encontrou muitas barreiras, é aquela dificuldade já por ela de feitio, como tinha tantas dificuldades não conseguiu acompanhar e depois retrocedeu, retrocedeu ao ponto de fugir para a escola, para a pré, e, não querer ir para a escola primária. Depois, o professor, também mesmo que quisesse a atenção não chega para todos, na parte do ensino público, privado, eu fui por opção. Andei a ver e dentro do que eu vi, gostei daquele, gostei da forma como a professora que têm... a preocupação que existe, que às vezes eu estou descansada, chego a casa estou descansada, não fizeste os deveres, mesmo que ela não tenha feito, eu sei que ela aprendeu sempre qualquer coisa, porque notei na forma de ela se relacionar até aqui, em casa, uma diferença muito grande. Se me disser se prefiro um ou outro, prefiro o particular, o acompanhado público existe, mas, no meu ver, não é funcional, não está a ser funcional; mas, como está a ser imposto pelo sistema, tenho que o aceitar; não consigo contrariá-lo.

Entrevistadora: O que pensa desta oferta, da existência, alias, desta oferta privada que parece concorrer com a

EP, nomeadamente no que toca ao EA?

Entrevistada: Com mais qualidade!

Entrevistadora: Conhece ambas as realidades já mencionadas no que respeita ao EA, já referiu que sim! E eu, neste momento, gostava de saber alguns aspectos que diferenciam os dois contextos, talvez ordenando-os, tendo em consideração o seu grau de diferenciação, sendo o primeiro o que mais difere, diferenças que encontra no EA de um contexto em relação ao outro!

Entrevistada: Então, eu vou-lhe dizer, muito simples! O principal: o público acho que é um sistema que está a ser imposto e os professores não querem participar, não querem experimentar, ou, então só querem ensinar e tudo que seja actividades extras é um sacrifício muito grande, é a ideia que eu tenho. Continua a manter porque ainda vi...

Entrevistadora: É a grande diferença que encontra?

Entrevistada: E, no particular, vejo que há uma disposição muito maior, talvez porque sejam pessoas que estejam em fins de carreira, precisem...

Entrevistadora: Isso no público?

Entrevistada: Não, no particular!

Entrevistadora: No particular?

Entrevistada: Porque no particular, às vezes, o que move as pessoas querer é a necessidade do mercado de trabalho, é a necessidade de trabalhar, não é o estar, é a ambição em ambas as partes, é diferente! No particular as pessoas querem vencer e isso motiva, no público estão um bocadinho sedentárias, pronto! Há depois uma concorrência a nível de professores que não é benéfico para os alunos e que acaba por se projectar nos alunos, por muito que digam que não, são esses que pagam a factura mais alta, porque depois querem meninos inteligentes à força...

Entrevistadora: Para a estatística?

Entrevistada: Pois, e isso não existe!

Entrevistadora: Não sei se tem mais alguma diferença que consiga encontrar entre os dois contextos, talvez o número de alunos por turma, em termos de recursos...

Entrevistada: Há também factura, espaço geográfico, a gente se forma a ver, em determinados locais, em que as condições são um bocadinho mais primárias também à tendência para haver determinada falta de cultura e isso também ajuda porque os pais também não contribuem para ajudar um bocadinho a tarefa dos professores. Se a gente for um bocadinho para o interior, para as cidades, para os núcleos onde há mais, talvez mais, não é a cultura a palavra certa...

Entrevistadora: Unanimidade?

Entrevistada: As pessoas com mente mais aberta, há tempo para pensar, as pessoas procuram, há sempre uma razão para qualquer coisa, não é à toa que as coisas acontecem. Há locais em que as coisas têm que ser assim, são assim, é pedra, e há outros sítios que se procura e essa procura também se minimiza, depois, algumas arestas, prontos. Isso ajuda! Agora também há o factor monetário, nem toda a gente consegue chegar mais, nem que, por muito que queira bem aos seus filhos.

Entrevistadora: Exactamente!

Entrevistada: Isso é o que mais custa!

Entrevistadora: Não sei se encontra ou, aliás, eu gostava de saber alguns aspectos semelhantes nos dois contextos referidos? Aspectos diferentes tanto na EP como nos centros educativos privados? Eu, gostava, agora, de saber aspectos semelhantes entre esses dois contextos, o que é que aproxima essas duas realidades?

Entrevistada: A única coisa que aproxima é o objectivo: é fazer com que a criança aprenda alguma coisa, o restante depende! Ponho as minhas reticências... Porque o objectivo, tanto num como noutro, é fazer com que a criança aprenda...

Entrevistadora: Claro!

Entrevistada: Se não aprender fica para trás, fica analfabeta, entre aspas, é o único ponto em comum; a forma de agir difere e... gosto mais da particular do que a pública e a única coisa que me faz mover, porque senão, não tinha a Ana na particular!

Entrevistadora: Não sei se quer acrescentar mais alguma coisa que pensa que tenha ficado por dizer em relação ao tema? Ficou tudo esclarecido?

Entrevistada: Eu acho que até...

Entrevistadora: Ficou tudo esclarecido! Muito obrigada pela sua participação!

Entrevistado EP/CEP2

Data: 12 de Fevereiro de 2009

Entrevistadora: Vamos fazer uma entrevista relativamente ao EA, no seu caso de um educando que usufrui deste serviço tanto em escolas públicas como em centros educativos privados. Relativamente ao bloco um, mais especificamente no que toca ao EA, eu gostava de saber se já ouviu falar em EA?

Entrevistada: Sim, sim, claro, já ouvi falar.

Entrevistadora: E se sabe do que se trata?

Entrevistada: Sei perfeitamente do que se trata!

Entrevistadora: Quer referir em breves palavras do que é que se trata?

Entrevistada: Pronto, o EA trata-se de uma técnica implementada a nível de escola para acompanhar os alunos nas suas dificuldades a nível pedagógico, essencialmente a nível pedagógico, com várias técnicas, o mais individualizadas e personalizadas possível.

Entrevistadora: E considera o EA benéfico para a aprendizagem dos alunos, ou pelo contrário?

Entrevistada: Quando ele é bem implementado, sim, muito benéfico!

Entrevistadora: E porque razão?

Entrevistada: Porque adopta os instrumentos e técnicas que eles muitas vezes não têm e que fazem toda a diferença depois a nível do sucesso escolar do aluno.

Entrevistadora: Encara o EA como uma via para que cada aluno tenha sucesso escolar?

Entrevistada: Completamente! Uma via, não a via.

Entrevistadora: Uma via possível!

Entrevistada: Possível.

Entrevistadora: E pelas razões que acabou de enumerar?

Entrevistada: Pelas razões que acabei de enumerar, sendo que o EA não, não, não, não inibe o aluno da sua parte do trabalho, do seu esforço pessoal, etc...

Entrevistadora: Pronto, eu ia exactamente para essa questão neste momento, portanto, é da opinião que não inibe?

Entrevistada: Não, de forma nenhuma.

Entrevistadora: Considera o EA, aliás que o EA proporciona, para além de uma aprendizagem em termos de conteúdos escolares, a aquisição de outros conhecimentos que se revelam aliás fundamentais ao longo da vida?

Entrevistada: Exactamente!

Entrevistadora: Para toda a vida?

Entrevistada: Exactamente, sim!

Entrevistadora: E nesta perspectiva, a seu ver, que conhecimentos é que permitirá adquirir de modo mais particular?

Entrevistada: Conhecimentos transversais como ler, como interpretar... em qualquer situação mesmo a nível profissional, não é; como estar concentrado, como desenvolver a atenção, como retirar informações fundamentais de qualquer tipo de documento, etc.... Portanto, isto é transversal.

Entrevistadora: Será que o EA diminui a capacidade dos alunos realizarem as tarefas escolares sem auxílio?

Entrevistada: Não, não, não, de forma nenhuma!

Entrevistadora: Então acha que o EA pode contribuir para o desenvolvimento de cada um como pessoa, por

exemplo, levando a praticar uma cidadania bastante mais interventiva e crítica?

Entrevistada: Claro, porque há mais consciência.

Entrevistadora: Considera o EA, e para terminar, uma oportunidade para a promoção do sucesso educativo ou, pelo contrário, um impedimento?

Entrevistada: É uma oportunidade, sendo que, lá está, não é a única forma de promover esse sucesso.

Entrevistadora: Claro, exactamente! Vamos passar para o segundo bloco relativamente ao EA tentando associá-lo, um pouco, à tutoria e saber a sua opinião se se pode, ou não, associar. Já ouviu falar em tutoria?

Entrevistada: Já ouvi falar em tutoria, não, não como encarregada de educação, mas como profissional!

Entrevistadora: E sabe do que se trata?

Entrevistada: Perfeitamente!

Entrevistadora: E o que pensa acerca disso, já agora?

Entrevistada: Eu acho que a tutoria é... é mais fundamental até que o EA em certos graus de ensino e em certas idades. Não se pode, a meu ver, dissociar completamente do EA para que haja sucesso com a criança ou com o adolescente em causa, mas considero que se calhar, hoje em dia, ainda não está propriamente muito bem implementada, muito bem desenvolvida.

Entrevistadora: Mas será benéfico no processo de ensino-aprendizagem ou pelo contrário?

Entrevistada: É benéfico, é benéfico!

Entrevistadora: E pensa que contribui, esse processo, para combater o baixo rendimento escolar de alguns alunos?

Entrevistada: Muito!

Entrevistadora: Considera a tutoria importante?

Entrevistada: Considero, até porque a tutoria, sem substituir os pais, é uma forma de se conseguir uma proximidade entre um adulto e, no caso, o estudante que precisa desse acompanhamento, que precisa dessa maturidade do adulto para o acompanhar.

Entrevistadora: Compreende a tutoria como um mero acompanhamento dos alunos no seu percurso escolar ou ultrapassa essa dimensão?

Entrevistada: Ultrapassa!

Entrevistadora: E de que forma é que pensa...

Entrevistada: De que forma? A tutoria forma... forma, os jovens, o tutor cria uma relação de grande proximidade... ou deveria criar, de grande proximidade, com o aluno, portanto, muitas vezes até pelo facto que o aluno está muito pouco tempo com os pais, o tutor torna-se um amigo, torna-se uma pessoa que está ali a ajudar, que ajuda, quer no percurso escolar, quer nalguns problemas pessoais que possa ter, que, por várias razões, não são resolvidos, não são tratados com os educadores.

Entrevistadora: Concorde que se associe o EA à tutoria? Por que sim ou por que não?

Entrevistada: Sim, sim, exactamente, pelas razões que acabei de enunciar.

Entrevistadora: É da opinião que EA e tutoria são processos com designações distintas mas com finalidades semelhantes?

Entrevistada: Se não são, deviam ser!

Entrevistadora: Então, tutoria e EA pensa que se complementam na educação?

Entrevistada: Completamente!

Entrevistadora: E acha que todos os professores são, ou deveriam ser tutores ou acha que essa função deve ser deixada a cargo de especialistas?

Entrevistada: Eu acho que os professores estão na melhor posição para o poderem ser, ainda que, não exista, no

meu ver, também uma formação suficiente, nem consciência suficiente para que todos os professores o possam desempenhar. O que acontece, hoje em dia, nas escolas, é que dá a tutoria o professor que tem mais horas livres, independentemente do perfil do professor, independentemente da vontade que o professor tem em desempenhar essa função de tutoria, porque também tem a ver com isso, e, independentemente da formação que tenha... e, assim não, assim não!

Entrevistadora: Essa é a principal razão que sustenta a sua resposta?

Entrevistada: É!

Entrevistadora: E como mãe e encarregada de educação, como é o caso, considera-se uma tutora?

Entrevistada: Sim! Sempre!

Entrevistadora: E o que a leva a firmar isso?

Entrevistada: Como mãe... Como mãe, não posso descurar a formação do meu filho e um tutor é, acima de tudo, isso, uma pessoa que ajuda a formar, que ajuda a encaminhar, que ajuda a trilhar aquele percurso, portanto, uma mãe é sempre uma tutora também!

Entrevistadora: Exactamente! Então, a quem compete, a seu ver, a função de tutor nos dias de hoje?

Entrevistada: A meu ver é assim, é também algo transversal, compete, em primeiro lugar, aos encarregados de educação, que não se podem demitir desse papel, compete à escola e compete aos vários adultos que circundam uma criança. Quanto mais nova essa criança, mais responsabilidade existe da parte dos adultos que a circundam.

Entrevistadora: Exactamente! Vamos passar ao terceiro bloco, vamos falar um pouco do EA do seu educando em específico. Eu gostaria de saber se tem conhecimento que o seu educando usufrua de EA?

Entrevistada: Sim, sim.

Entrevistadora: E em que contextos mais especificamente?

Entrevistada: Usufrui na EP, na escola dele, e, no centro que ele frequenta!

Entrevistadora: Num CEP! Comunga da ideia de que se pode aprender com o EA proporcionado quer num contexto quer no outro?

Entrevistada: Sim, sim, a aprendizagem é sempre possível!

Entrevistadora: E que razões é que aponta para que o seu educando frequente EA, tanto na EP, como num CEP? Eu gostava de saber algumas razões, talvez por ordem de preferência, sendo a primeira a que considera a principal para usufruir deste serviço.

Entrevistada: Ele usufrui na EP porque faz parte do programa da EP, não é! Considero fundamental que nesta fase... que nesta fase em que o EA ainda está muito pouco implementado na EP, não é suficiente para ele aquele EA, portanto, é importantíssimo complementá-lo com o CEP que faz um acompanhamento, a meu ver, mais rigoroso, mais efectivo!

Entrevistadora: O que pensa da existência desta oferta privada que parece concorrer com a EP, nomeadamente, no que toca ao EA?

Entrevistada: Não concorre, infelizmente, não concorre, porque na EP, pelo menos a experiência que eu tenho ao nível do 1.º ciclo, o EA, não falando das AEC's, nada disso, o EA em contexto de sala de aula, é mínimo, não é o suficiente, portanto, é mesmo importante que exista no privado.

Entrevistadora: Conhece ambas as realidades já mencionadas no que diz respeito ao EA?

Entrevistada: Perfeitamente!

Entrevistadora: E será que pode referir alguns aspectos que diferencie estes dois contextos? Talvez por ordem de diferenciação, por grau de diferenciação, sendo o primeiro o que considera mais diferente.

Entrevistada: O primeiro, o número de alunos que estão numa sala de aula com o EA, enquanto que, na EP, o EA é feito para vinte alunos, ou vinte e cinco alunos, é mais massificado, ainda que depois exista uma tentativa de

personalizar um bocadinho mais!

Entrevistadora: Para o aluno médio!

Entrevistada: É para o aluno médio, não tem em conta alguns que estão num nível superior e não tem em conta inferior, e, cada vez mais, têm menos em conta o aluno que está ao nível superior, portanto, cada vez mais a EP está a nivelar por baixo, completamente! No particular, até porque os grupos são mais pequeninos, há uma percepção diferente das necessidades de cada um, sejam elas medianas, sejam acima ou abaixo da média; vai mais ao encontro das necessidades de cada um, essa sim, é que é a principal razão!

Entrevistadora: Encontra mais alguma diferença, nomeadamente no que toca aos recursos?

Entrevistada: Garante de qualidade, o garante de qualidade. É assim, a EP debate-se sempre com o mesmo tipo de problemas, é a professora que está em sala de aula que naquele bocadinho pode fazer alguma coisa, faz o que pode, normalmente, depois faltam coisas básicas, muitas das vezes na escola, recursos, materiais, faltam recursos básicos e materiais, portanto ela trabalha como pode. Portanto, eu não estou aqui, se quer, a culpabilizar o trabalho da professora, ela trabalha como pode e faz o que pode. Num centro privado, até porque é financiado pelos pais e os pais exigem, tem que haver, obrigatoriamente, mais recursos, mais atenção, mais de tudo, mais de tudo.

Entrevistadora: E considerando agora um pouco aspectos semelhantes! Encontra aspectos semelhantes entre os dois contextos? Talvez o que considere mais semelhante!

Entrevistada: Não! O nome, o nome!... (risos)

Entrevistadora: EA!?

Entrevistada: EA! Não, porque até o próprio nome, EA, neste momento, no ensino público, não é uma verdade porque raramente é um estudo e raramente é acompanhado ou devidamente acompanhado, portanto, poderá vir a ser, um dia, daqui a uns anos, mas agora não.

Entrevistadora: Neste momento não?

Entrevistada: Não, não, não.

Entrevistadora: Quer acrescentar alguma coisa que ficou por dizer?

Entrevistada: Não. Acho só que, realmente, que o EA e que as tutorias e todo esse trabalho deviam existir, efectivamente, na EP e deviam contemplar todas as situações e não só a mediania. Deviam ter em conta que os meninos têm que ser preparados para a vida e, neste momento, não me parece que sejam. Neste momento, preparam-se os meninos para as estatísticas, preparam-se os meninos para os *rankings* e não mais do que isso. E, quando chegar a altura destes meninos começarem a competir, vem tudo por água abaixo, porque não estão preparados e não há sequer promoção da qualidade porque não existe, no público, não existe, infelizmente.

Entrevistadora: Muito obrigada, então, pela sua contribuição!

Entrevistado EP/CEP3

Data: 16 de Fevereiro de 2009

Entrevistadora: Vamos começar uma entrevista no âmbito do EA, portanto, em relação a um educando que usufrui de EA tanto numa EP como num CEP. Assim sendo, relativamente ao bloco um, mais especificamente, em relação ao EA propriamente dito, eu gostaria de saber se já ouviu falar em EA?

Entrevistada: Já ouvi falar, geralmente... portanto...

Entrevistadora: E se sabe do que se trata?

Entrevistada: EA é um estudo, é acompanhado, geralmente, e, administrado por um docente que ajuda o aluno nas suas diferentes tarefas, nas diferentes dificuldades que ele apresenta.

Entrevistadora: E considera o EA benéfico na e para a aprendizagem dos alunos, ou pelo contrário e por que razão?

Entrevistada: É benéfico, uma vez que dá para o aluno ultrapassar as suas dificuldades e avançar no seu estudo.

Entrevistadora: Encara o EA como uma via para que cada aluno tenha sucesso escolar?

Entrevistada: Eu acho que sim, claro!

Entrevistadora: E que razões é que sustentam a sua resposta?

Entrevistada: Portanto, um aluno que apresenta dificuldades é um aluno que precisa de ajuda, não é, uma ajuda mais individualizada, em que possa superar as suas dificuldades e, então, claro, que isso beneficia o sucesso mais tarde, não é!

Entrevistadora: Comunga da ideia que o EA iniba os alunos de pensarem por si?

Entrevistada: Não, de todo, eu acho que o EA ajuda os alunos a pensarem por si, dá-lhes mais tempo, para além de terem o benefício de terem o apoio individualizado pelo professor.

Entrevistadora: Então, é da opinião que o EA proporciona, para além de uma aprendizagem mais consistente de conteúdos escolares, como referiu, a aquisição de outros conhecimentos que se revelam fundamentais ao longo da vida de cada um?

Entrevistada: Exactamente! A socialização e o saber estar, ao facto de ele ter que se exprimir individualmente, não em contexto de sala de aula, traz-lhe uma mais-valia, não é, é nesse sentido!

Entrevistadora: Será que o EA diminui a capacidade dos alunos realizarem as suas tarefas escolares sem auxílio?

Entrevistada: Não, acho que isso não tem nada a ver, eu acho que o EA apoia e o aluno em casa não tem que não fazer nada, portanto, ele tem de trabalhar individualmente sem ninguém, sem o apoio de ninguém, uma coisa não invalida a outra!

Entrevistadora: Acha que o EA poderá contribuir para o desenvolvimento de cada um também como pessoa, levando a praticar, por exemplo, uma cidadania activa, interventiva, esclarecida e crítica?

Entrevistada: Sim, exactamente, eu acho que sim.

Entrevistadora: Em que dimensão?

Entrevistada: Em que dimensão... Eu acho que... só o facto de o EA ajudar a pessoa individualmente a superar as dificuldades, pronto, em termos de cidadania, é uma mais-valia, é sempre um adulto, é sempre uma pessoa com mais experiência que transmite valores, bons valores, não é!

Entrevistadora: Exactamente!

Entrevistada: Portanto, partimos disso em todas as dimensões, quer a nível ético, quer a nível moral.

Entrevistadora: Então, posto tudo isto e para terminar um pouco esta ideia, mais específica do EA. Considera o EA

uma oportunidade para promoção do sucesso educativo ou antes um impedimento?

Entrevistada: Uma promoção, sem sombra de dúvida!

Entrevistadora: Vamos avançar para o segundo bloco. Neste segundo bloco, nós faremos um pouco a relação entre o EA e a tutoria, tentando perceber a sua opinião, se estão ou não associados estes dois conceitos. Mas, inicialmente, eu gostava de saber se já ouviu falar em tutoria?

Entrevistada: Já ouvi falar.

Entrevistadora: E sabe do que se trata?

Entrevistada: Tutoria, geralmente é, um professor, não é, um apoio individualizado também, mas a tutoria, pelo menos, que eu tenha conhecimento, é mais um apoio individualizado, mas em termos de ajuda ao nível psicológico, a nível do aluno saber estudar em casa sozinho de forma autónoma, não é um apoio para superar algumas dificuldades em termos de aprendizagem, é...

Entrevistadora: Ultrapassa um pouco isso?

Entrevistada: Ultrapassa isso, ultrapassa, exactamente!

Entrevistadora: E o que pensa acerca disso, da tutoria?

Entrevistada: Eu acho bom para os alunos, principalmente que não têm esse apoio em casa e para os pais que não podem, infelizmente, dar esse apoio, por motivos, quer económicos, quer por motivos de tempo, disponibilidade, por motivos profissionais, ou até por outros motivos a nível psicológico.

Entrevistadora: Será benéfico no processo de ensino-aprendizagem ou pelo contrário?

Entrevistada: É muito benéfico, é muito! Os alunos sentem-se apoiados, sentem-se acarinhados e isso ajuda.

Entrevistadora: Contribuirá a tutoria para combater o baixo rendimento escolar de alguns alunos?

Entrevistada: Ajuda muito!

Entrevistadora: Então considera a tutoria importante?

Entrevistada: Eu acho que sim, muito.

Entrevistadora: Por essas razões que enumerou? Quer acrescentar mais alguma razão?

Entrevistada: Essas tutorias vê-se que são alunos que, geralmente, em termos familiares, em casa, não têm o apoio que deviam ter e isso ajuda, até na escola eles se sentem em casa.

Entrevistadora: Exactamente e convém que assim seja.

Entrevistada: Exactamente, por causa do abandono escolar!

Entrevistadora: Exactamente! Compreende a tutoria como um mero acompanhamento dos alunos no seu percurso escolar ou ultrapassa essa dimensão?

Entrevistada: Ultrapassa!

Entrevistadora: Como há pouco referiu. Concorda que se associe o EA à tutoria?

Entrevistada: Associar, não, porque são coisas distintas, há limite para tudo, não é! E a relação que se faz quando se tira dúvidas e quando se dá um apoio mais íntimo é outra e acho que isso, realmente, tem que se separar, não misturar as águas.

Entrevistadora: É da opinião que o EA e a tutoria são processos com designações distintas mas com finalidades semelhantes?

Entrevistada: Sim, porque no fundo ajuda a que haja... que diminua o abandono escolar. Portanto, a finalidade é a mesma é a de ajudar e de cooperar, é que a escola seja vista como algo mais familiar, não é, mas, e que ultrapasse as dificuldades... agora tem que ter nomes distintos, porque são coisas distintas.

Entrevistadora: Será que a tutoria e o EA se complementam na educação?

Entrevistada: Complementam!

Entrevistadora: Acha que todos os professores são, ou deveriam ser tutores ou essa função deve ser deixada a

cargo de especialistas? Que razões é que pode apresentar para justificar a sua opinião?

Entrevistada: É assim, o professor de sala de aula, está muitas horas com os alunos e em momentos nós também somos tutores, sem darmos conta, somos! Às vezes um aluno chora e nós temos que dizer porquê e assim... e no final da aula, falar com o aluno para ver se passa alguma coisa, portanto, estamos a ser tutores aí, não é! Portanto, nós somos um bocadinho tutores, sem querer passar dos nossos limites, mas acabamos por ser e não podemos fechar a porta a um aluno.

Entrevistadora: E como mãe considera-se uma tutora?

Entrevistada: Considero, considero em casa e considero na escola!

Entrevistadora: O que é que a leva a firmar isso?

Entrevistada: Então, porque é assim, a nível familiar a gente tenta, não é, que pelo menos em termos emocionais que estamos a dar uma boa formação à criança, portanto, à filha, neste caso, e, que ela vá com alguns princípios, com educação, não é, que saiba alguma coisa para enfrentar o mundo da escola e o resto, pronto. A nível tutorial na escola, é o que acabei de dizer, portanto, há momentos que nós temos que, não é só dar matéria, despejar, não é assim; há *feedbacks*, os alunos nem sempre também estão bem e, muitas vezes, também têm que desabafar com alguém e é o primeiro, o professor que encontra, porque as crianças às vezes, desarmam ali, choram, pronto, e temos de saber porquê, não é! Não podemos deixar avançar assim.

Entrevistadora: Claro! E a quem compete, na sua opinião, a função de tutor nos dias de hoje?

Entrevistada: Principalmente aos pais, mas quando os pais, infelizmente, não podem por motivos diversos, não é, ou não têm essa capacidade, alguém tem que o fazer.

Entrevistadora: E esse alguém...

Entrevistada: Porque não a escola, não é, porque não as pessoas que estão mais próximas dos alunos, neste caso tem que ser os professores, neste caso, tem de ser um tutor, se tiver nomeado um tutor, um director de turma, quantas vezes o director de turma também faz o papel de tutor.

Entrevistadora: Vamos avançar agora para o terceiro bloco, no qual pretendemos conhecer um pouco melhor o EA do seu educando, da sua educanda, aliás. Assim sendo, tem conhecimento que o seu educando usufrua de EA?

Entrevistada: Tenho conhecimento, mas...

Entrevistadora: Em que contextos?

Entrevistada: Em escola, um apoio individualizado, mas muito diminuto, porque em contexto de sala de aula são vinte e tal alunos.

Entrevistadora: Mas a professora pratica, mesmo que seja pouco tempo?

Entrevistada: A professora pratica, sempre que possa, faz, exactamente.

Entrevistadora: E para além disso?

Entrevistada: Para além disso, tem o centro.

Entrevistadora: Um CEP?

Entrevistada: Privado, exactamente, onde é ministrado o EA.

Entrevistadora: Comunga da ideia de que se pode aprender com o EA proporcionado tanto nas escolas públicas como nos centros educativos privados?

Entrevistada: Exactamente, só muda o local!

Entrevistadora: E que razões é que aponta para que o seu educando usufrua ou frequente o EA num contexto e noutro?

Entrevistada: É assim, as razões que me levaram a pôr a minha filha...

Entrevistadora: Na EP tem que usufruir porque é contexto de sala de aula!

Entrevistada: Exactamente. Fora disso, portanto, ela podia usufruir de actividade de enriquecimento curricular, uma

vez por semana, ou duas vezes por semana, não estou bem certa, acho que eram duas, até há um horário!

Entrevistadora: Depois das três e meia? Das três e meia às seis e meia da tarde?

Entrevistada: Exactamente. Em que ela poderia usufruir com a professora esse apoio individualizado. Pronto, eu não quis, porquê? Porque eu acho que um aluno, é assim, nós graças a Deus temos posses para puder fazer isso, há pais que não têm, não é, mas só foi para ela não estar tanto tempo confinada no mesmo sítio, são novos, não é, acho que a criança precisa também de mudar de contexto porque se não vê a escola de outra forma, vê algo cansativo, então, por isso, nós trouxemos para um CEP.

Entrevistadora: Essa é a única razão que aponta?

Entrevistada: Não é a única! O EA é mais personalizado, são grupos mais pequenos de alunos!

Entrevistadora: Em que contexto?

Entrevistada: O EA no CEP. Portanto, é mais individualizado, são grupos pequenos, há maior atenção.

Entrevistadora: Mas a principal razão foi mesmo para mudar de contexto?

Entrevistada: Pois, é mais por isso, também em termos de qualidade a gente sabe que não é o mesmo.

Entrevistadora: Qual é que apresenta um nível mais elevado de qualidade?

Entrevistada: O CEP, porque é assim, na escola, nós temos um universo de alunos que não são vinte e dois com certeza, porque depois desses horários é mais reduzido, mas que, pelo menos, quinze a dezasseis, deve ter.

Entrevistadora: E no CEP?

Entrevistada: É uns quatro ou cinco, portanto há diferenças, não é, há um apoio mais personalizado e isso claro que resulta e vê-se.

Entrevistadora: O que pensa da existência desta oferta privada que parece concorrer com a EP, nomeadamente no que toca ao EA? Porque, por exemplo, a sua filha, usufrui de EA depois das três e meia num CEP como poderia usufruir ou continuar a usufruir na EP, o que é que pensa desta oferta privada?

Entrevistada: Eu acho que nada tira o lugar a ninguém, não é, porque há pais que não podem e se não podem à que pôr os filhos em algum lugar, não é, porque têm que trabalhar e também é importante trabalhar e, portanto, dar qualidade de vida aos filhos. Mas, também é importante porque, pronto, e é mais nessa perspectiva, tem que haver as duas coisas, porque não é às cinco e meia, seis e meia mais tardar, que agora é um bocadinho mais tarde, antes era às cinco meia, mas agora acho que é às seis, mesmo assim há muitos pais que saem às sete, sete e meia, oito e não têm avós perto, são de longe, portanto, não têm ninguém. Portanto, assim, temos que nos virar para outros sítios, não é. E se realmente ministram com qualidade, porque não?

Entrevistadora: E conhece ambas as realidades já mencionadas no que diz respeito ao EA?

Entrevistada: Conheço.

Entrevistadora: Será que pode referir alguns aspectos que diferencie os dois contextos? Talvez ordenando-os tendo em consideração o seu grau de diferenciação, portanto sendo o primeiro o que mais difere.

Entrevistada: Em termos de...

Entrevistadora: Gerais, fale do que, do que pretender.

Entrevistada: Pronto, é assim, o EA foi o que eu disse, portanto, uma coisa é a diferença entre quinze alunos, o número de alunos, o professor não é onipotente, são quinze, é preciso dividir, é preciso... não é um apoio individualizado um a um, acabam sempre um número reduzido beneficia, para além de um pai poder chegar a qualquer hora e poder perguntar como é que está, como é que não está, portanto, há maior *feedback* e, pronto, é... Também pode apanhar o filho mais cedo que quiser, não está com aquele restrigimento do horário, porque nas escolas públicas há horário mais fixo, quer dizer, não estar a trazer o filho mais cedo, se pretender; pronto, tem essas, algumas vantagens, não é! E, depois, tem a desvantagem de apanhar vários professores, quer dizer, não é, EA. Não estou a falar só de EA, mas se a professora, imagine, estiver doente, se tiver de baixa ou qualquer coisa do género, vai ter

de vir outro docente, não é sempre que virá com certeza, não tem o elo, não tem a qualidade que tem com os nos.

Entrevistadora: E em relação, por exemplo, a recursos ainda como aspecto distinto nos dois contextos, vê alguma diferença?

Entrevistada: Recursos?

Entrevistadora: Recursos na generalidade!

Entrevistada: Pronto, geralmente, com certeza. Quer dizer, não é que eu tenha um *feedback* sobre isso, não é, mas geralmente, tenho ideia que no CEP há alguma diversificação de materiais, pronto nos centros educativos privados, é assim, tem que ter qualidade não é, e tem que puxar, tem de motivar, tem de trazer, portanto, é isso que vai fazer um bom centro e isso faz um bom centro como diversificando estratégias, e isso eles fazem, não é, já na escola não é bem assim, portanto, há outro universo e trabalha-se com aquele universo, diversificação...

Entrevistadora: Pelo aluno médio, talvez, não?

Entrevistada: Pois é, geralmente é o que é, é o manual e andam por ali por volta do manual e não diversificam, muitas vezes nem sequer o manual, não utilizam outro, não é! Já no centro não é assim, utilizam vários, portanto, há mais recursos.

Entrevistadora: Considera a existência de alguns aspectos semelhantes nos dois contextos, aspectos comuns?

Entrevistada: Semelhantes... aspectos comuns é o apoiar o aluno, em termos de tirar as dificuldades, não é!

Entrevistadora: Esse é o principal aspecto comum?

Entrevistada: Exactamente!

Entrevistadora: Vê mais algum ou quer acrescentar outro aspecto?

Entrevistada: Não vejo assim... mais nenhum.

Entrevistadora: Muito bem, terminámos a entrevista, só gostaria de saber se tem mais alguma coisa que queira acrescentar sobre o tema que acha fundamental que não foi referido?

Entrevistada: Não. Acho que ficou tudo.

Entrevistadora: Muito obrigada!

Entrevistado EP/CEP4

Data: 17 de Fevereiro de 2009

Entrevistadora: Nós vamos fazer uma entrevista, portanto, no âmbito do EA, cujo educando usufrui de EA, tanto em EP como em CEP. Em relação ao primeiro bloco, mais especificamente, em relação ao EA, eu gostaria de saber se já ouviu falar em EA?

Entrevistada: Sim.

Entrevistadora: E sabe, efectivamente, do que é que se trata?

Entrevistada: Penso que sim! Penso que o EA tem como objectivo, como o próprio nome indica, não é, acompanhar o aluno no estudo, nas diversas áreas, neste caso, no 1.º ciclo.

Entrevistadora: Exactamente! E considera o EA benéfico na e para a aprendizagem dos alunos, ou pelo contrário? E por que razões?

Entrevistada: É assim, eu tenho uma opinião muito própria em relação ao benefício ou não, ou menor, do EA. Se, por um lado, há alunos que necessitam e que devem ser acompanhados porque não têm, ou podem não ter, capacidades para o fazer sozinho, acho que, nesse aspecto, o EA pode ser benéfico. Por outro lado, ele pode ser, acho que pode ser, prejudicial, em alguns miúdos, porque acho que pode inibir, entre aspas, ou seja, pode levar a que o aluno se habitue a ter alguém que estude com ele e, nesse aspecto, tornar o aluno menos autónomo, ou seja, mais preguiçoso e, para mim, é um aspecto menos positivo do EA.

Entrevistadora: Encara o EA como uma via para que o aluno tenha sucesso escolar? Que razões é que pode apontar para isso?

Entrevistada: Sim.

Entrevistadora: Pela parte do sucesso?

Entrevistada: Sim, mesmo naqueles alunos que eu acho que pode levar a que se despreze um bocadinho o estudo ou que não puxa tanto por eles. Eu acho que sim, porque é sempre mais uma via, é sempre mais um acompanhamento, é sempre, normalmente, por exemplo, no caso do EA a nível particular, é outro professor, que pode ter outra visão das coisas e acho que é sempre enriquecedor também, desde que seja aproveitado, não é.

Entrevistadora: Então, há pouco referiu que comunga da ideia de que o EA iniba os alunos de pensarem por si?

Entrevistada: Sim.

Entrevistadora: Em que medida? Nesse aspecto de os tornar pouco autónomos, basicamente, resumindo?

Entrevistada: Exactamente! Eu acho que também não pode ser considerado... Não podemos levar isto de uma forma tão geral, porque acho que depende muito dos miúdos.

Entrevistadora: Exactamente.

Entrevistada: Mesmo aqueles miúdos que, por exemplo, são bons alunos, mas se gostam de saber sempre mais e mais, eu acho que pode ter benefício. Há alunos, se calhar, mais medianos ou até alunos que se acham que sabem tudo, fazem as coisas e pode inibir deles: "está feito está feito, nem sequer vou puxar pela cabeça e chego ao ATL e o professor ajuda-me e eu faço". Nesse aspecto, acho que pode ser um bocadinho menos benéfico.

Entrevistadora: Exactamente.

Entrevistada: Mas, mas acho que sim, que apesar de tudo, acho que eles conseguem ou deviam conseguir, não é, aprender sempre mais alguma coisa além do que aprendem na escola.

Entrevistadora: E aproveitando essa ideia, é da opinião que o EA proporciona, para além da aprendizagem dos conteúdos escolares, a aquisição de outros conhecimentos que se revelam fundamentais ao longo da vida de cada

um?

Entrevistada: Sim. Tal como eu estava a dizer, à partida, como é outro professor, é outra pessoa pode ter outra forma de estar na vida, outros valores, quem sabe outra cultura, outras religiões, uma série de diferenças porque as pessoas são todas diferentes; e, nesse aspecto, se as coisas forem transmitidas, ou nem é o caso de transmitidas, mas a vivência com pessoas diferentes acho que é sempre enriquecedor.

Entrevistadora: Que tipo de conhecimentos que ultrapassam os escolares?

Entrevistada: Exactamente, como eu estava a dizer, em termos de valores...

Entrevistadora: Nessa perspectiva?

Entrevistada: Em termos de se tiver uma cultura, por exemplo, que se for uma cultura diferente, pode acontecer...

Entrevistadora: Hábitos distintos...

Entrevistada: Exactamente, hábitos distintos, tradições de outras culturas; uma série de coisas, mesmo sendo... Cada vez mais as sociedades são multiculturais, não é; mesmo em termos de religião, por exemplo, e apesar de ter a nossa...

Entrevistadora: Afecta muito a vida de cada um!

Entrevistada: Exactamente, quer se queira, quer não, afecta a vida das pessoas.

Entrevistadora: Exactamente.

Entrevistada: Eu acho bom que os miúdos tenham contacto com outras realidades, até para eles próprios um dia poderem decidir o que é que querem nas diferentes áreas, nas diferentes situações da vida do dia-a-dia, por exemplo.

Entrevistadora: Há pouco referiu que o EA diminui a capacidade dos alunos realizarem as tarefas escolares sem auxílio, embora...

Entrevistada: De que pode diminuir!

Entrevistadora: Que pode diminuir, não na generalidade...

Entrevistada: Exactamente; e pode não diminuir! Eu acho que lá está, se for bem aproveitado...

Entrevistadora: Depende muito da postura do aluno.

Entrevistada: Exactamente! Só que acho que miúdos, lá está, depende dos miúdos que estou a falar e se calhar, pelo meu, até nem funciona bem assim; mas se há miúdos que gostam de saber mais e trabalhar mais, e depois é outra questão, depende da carga horária, também!

Entrevistadora: Claro!

Entrevistada: Há miúdos que passam das oito da manhã às seis e meia da tarde a trabalhar; também acredito que isso possa desmotivá-los, um bocado, também!

Entrevistadora: Para as tarefas?

Entrevistada: Ou não, porque depende dos miúdos!

Entrevistadora: Exactamente! Acha que o EA poderá contribuir para o desenvolvimento de cada um também como pessoa, levando a praticar uma cidadania interventiva, esclarecida e crítica?

Entrevistada: Exactamente, sim, tal como já tinha dito na...

Entrevistadora: É ponto importante!

Entrevistada: Exactamente! E estar preparado para o dia-a-dia e para as diferenças das pessoas, de tudo, eu acho que contribui para o próprio crescimento das crianças, porque estamos a falar de crianças entre os seis e dez anos do 1.º ciclo e que estão numa fase de crescimento de aquisição de outras coisas que não os conteúdos escolares, de outras vivências; por isso é que, normalmente, se diz, e acho que não é descabido de todo, que deixa-os ir para o primeiro ciclo que depois é que vais ver a diferença. E, realmente, eu notei isso a todos os níveis, por exemplo, a nível da linguagem, que é uma coisa que me atormenta imenso, apesar de achar que ele não é dos que fala pior,

mas já me começa em vez de dizer assim, fixe, yah, pronto a esse nível, no relacionamento e na vivência, nem que seja só nos intervalos da escola, mas com miúdos mais velhos e com outros hábitos que ele acha muito estranho, por exemplo, às vezes, nomeadamente, quando chega a casa o prédio há dias estava riscado e ele começa a barafustar sozinho que os miúdos são isto, são aquilo, porque pintam os prédios, porque até ao 1.º ciclo se eles estão no infantário, estão muito protegidos, passam os dias com miúdos da mesma idade, com miúdos, normalmente, que já vêem desde os quatro, cinco ou seis meses ou primeiro ano de vida, pronto... e vão para uma EP, que é o caso, abrange um leque a nível económico, cultural muito diferente e muito maior e nomeadamente, nos intervalos, contacta com os miúdos mais velhos e que adquire... Isto é importante, também!

Entrevistadora: Claro, exactamente! Então, por fim, considera o EA uma oportunidade para a promoção do sucesso educativo ou antes um impedimento?

Entrevistada: Não, no global, no geral, se calhar, bem aproveitado... e acho que é...

Entrevistadora: Bem gerido!

Entrevistada: Bem gerido, exactamente, que é, contribui para o sucesso, claro, embora tenha algum receio!

Entrevistadora: Exactamente, exactamente! Em relação ao bloco dois, vamos tentar falar um bocadinho da tutoria, embora relacionando, ou tentando relacionar, ao EA! Eu gostava de saber, inicialmente, se já ouviu falar em tutoria?

Entrevistada: Sim, já, pronto...

Entrevistadora: Se sabe que linhas é que gerem a tutoria?

Entrevistada: Sim, em princípio acho que se trata, de uma forma geral, global penso que sim; que tutoria, o tutor será alguém que é responsável, não é, pela educação a vários níveis da criança, neste caso.

Entrevistadora: E o que pensa acerca disso?

Entrevistada: Eu acho que sim! Acho que é importante porque, lá está, da mesma forma que eles estão a crescer, eles devem ser orientados ou, na minha perspectiva, eles têm de que ser orientados, quer seja pelos professores, quer seja pelos pais! Quer dizer, eu acho que os miúdos não podem, nem devem, fazer aquilo que querem e quando querem e à hora que querem sem terem uma linha orientadora, nesse aspecto eu acho que um tutor é muito importante.

Entrevistadora: E será benéfico no processo de ensino-aprendizagem, ou pelo contrário?

Entrevistada: É benéfico, eu acho que aí não tenho dúvidas, embora apreendam e, cada vez mais, os miúdos apreendem e descobrem muitas coisas sozinhos e por outras fontes porque têm acesso a muita coisa hoje em dia, não é! Mas uma coisa é aprender com uma linha de orientação e outra coisa é choverem-lhe ideias e coisas e ver coisas sem saber como encaixá-las, por exemplo.

Entrevistadora: Exactamente! E pensa que a tutoria contribui para combater o baixo rendimento escolar de alguns alunos?

Entrevistada: Eu penso que sim! E se não contribui, deveria contribuir!

Entrevistadora: Exactamente! Então considera a tutoria importante?

Entrevistada: Sim!

Entrevistadora: Em que medida e por que razões?

Entrevistada: Lá está, na medida em que... o principal, eu acho que é, o sentido de orientação; depois de transmissão, também porque os miúdos, hoje, têm acesso a muita coisa, mas nem toda é fidedigna, não é! E, à partida, um tutor, pelo menos em termos de escola de professor, daquilo que transmite, é fidedigno, não é... Principalmente, nessas medidas, eu acho, que é principalmente, no sentido de orientação, na distinção do que é que é; eu não vou dizer o que está certo ou errado, mas...

Entrevistadora: O que é melhor e pior!

Entrevistada: Exactamente! Porque isso depende de cada pessoa, uma coisa pode estar correcta para uma pessoa

e para outra não; mas, no mínimo, do que é que será melhor ou pior ou, então, na mostragem de vários caminhos possíveis, por exemplo, principalmente, no sentido de orientar!

Entrevistadora: Exactamente. Então, compreende a tutoria como um mero acompanhamento dos alunos no seu percurso escolar ou ultrapassa essa dimensão?

Entrevistada: Eu acho que pode ultrapassar e deve ultrapassar; nomeadamente, como já referimos noutras questões, noutras situações, na transmissão de valores e de outras situações, não é; no caso de professor tutor, não será só a transmissão de conhecimentos, os miúdos passam cinco horas com...

Entrevistadora: Conteúdos escolares...

Entrevistada: Exactamente! Com o professor diariamente que, de certeza, que não é só os conteúdos escolares, não é, programados, que um professor lhes transmite, quer seja pela sua postura, forma de estar, acho que até o tom de voz de um professor pode influenciar o ser mais meigo, o ser mais rude... Tudo isso tem influência num miúdo com seis anos ou dez e que passa cinco horas com a mesma professora e com o mesmo grupinho de amiguinhos, não é!

Entrevistadora: Exactamente! Concorde que se associe o EA à tutoria? E porquê, por que sim ou por que não? Será que são dois conceitos...

Entrevistada: Pode não ter que ser o tutor, mas, eu acho que faz sentido ter ligação, mesmo que não seja o EA leccionado, entre aspas, pelo tutor; mas que havia de haver uma ligação entre o professor do EA e o tutor para seguirmos a mesma orientação, mesmo com os pais!

Entrevistadora: Exactamente!

Entrevistada: Quando digo pais, são os que estão mais directos, mas mesmo com a família, porque acho que é sempre mais fácil, é mais fácil para quem está a ajudar o professor ou o tutor e é mais fácil para os próprios miúdos porque não têm os mesmos valores, os mesmo objectivos no mundo ou nas pessoas que o rodeiam porque se um miúdo destas idades, um tutor diz uma coisa, um professor diz outra e os pais dizem outra, acho que em vez de ajudar, pode prejudicar, por que ele, às tantas, vai ficar tipo barata tonta que não sabe o que será melhor.

Entrevistadora: Exactamente. Portanto, a tutoria e o EA têm designações distintas, os processos em si, mas talvez as finalidades sejam semelhantes, ou não?

Entrevistada: Sim, sem dúvida! Eu acho que o objectivo, quer de um, quer de outro, é fazer crescer os alunos como pessoas! Claro que não podemos descurar a parte da aprendizagem, não é! Mas a parte do crescimento dos miúdos é muito importante, principalmente, nos dias que correm na sociedade que temos.

Entrevistadora: Claro! Talvez então, esses dois processos se complementem na educação?

Entrevistada: Sim, sem dúvida alguma! Se não complementam, deviam complementar!

Entrevistadora: Acha que todos os professores são, ou deveriam ser tutores, ou essa função deve ser deixada a cargo de especialistas?

Entrevistada: Não! Eu acho que cada pessoa que convive diariamente com os alunos tem um bocadinho, ou deve ter um bocadinho, de tutor; e não é um bocadinho, se calhar, um bocadinho maior porque passa muitas horas com eles.

Entrevistadora: Com o intuito de contribuir para a formação e crescimento dos alunos. Exactamente, para o crescimento dos alunos. E como mãe, considera-se uma tutora?

Entrevistada: Sim, sem dúvida alguma!

Entrevistadora: O que é que a leva a afirmar isso?

Entrevistada: Para já, porque acho que o principal papel do tutor deve ser dos pais. Se nós estivermos a falar na parte da transmissão dos conhecimentos, dos conteúdos escolares, não é, na transmissão de valores, na postura, na forma de estar na vida ou objectivos de vida, nesses aspectos eu acho que, apesar de que se eu falar que hoje

em dia os pais desprezam um bocado esse papel devido à vida profissional, a uma série de factores, eu, como mãe, acho que, sem dúvida alguma, o principal tutor deveriam ser a família, mas, neste caso específico, os pais, como pais que são. Depois, eu, estando na área, não com meninos tão pequeninos, mas um bocado mais crescidos, acho que ainda faz mais sentido, por exemplo, ainda ontem o pai dizia que à noite ia trabalhar um bocado com o Eduardito, e já há muito tempo que não trabalhava com ele, e, depois, virou-se para mim e disse quando ele faz os trabalhos no ATL a gente nem sabe se ele... Ai, não, não; eu, todos os dias, vou ver a pasta do Eduardo, todos! Se ele faz o trabalho no ATL, não é para corrigir, mas para ver o que ele fez, o que anda a fazer, que nem sequer me dou ao trabalho às vezes de corrigir, não é! Essa função tem outras pessoas, não é! Mas eu faço questão de...

Entrevistadora: De acompanhar!

Entrevistada: De acompanhar. E mesmo quando ele não tem trabalhos, ainda ontem, resmunguei com ele, limpei o estojo, eu faço questão de, todos os dias, por exemplo, ver a mochila, os livros da escola, porque acho que, para já, eu gosto, depois, temos que demonstrar interesse também para o aluno sentir que os pais também estão presentes na vida escolar!

Entrevistadora: Exactamente!

Entrevistada: Porque um dia passa a correr e não é muito, mas a mochila dos livros eu vou ver. E, ainda há dias, ao fim-de-semana, o pai andou a colar o caderno da escola, que aquilo nem capa nem nada... E sempre que nos é pedido, só mesmo se não pudermos. Mesmo em termos, já quando; na pré, sempre que qualquer situação nos era pedido, só mesmo se não pudesse, nós participávamos sempre.

Entrevistadora: Então, hoje em dia, a função do tutor cabe...

Entrevistada: Aos pais, aos professores, a todas as pessoas que rodeiam os miúdos!

Entrevistadora: Exactamente!

Entrevistada: Na minha opinião sim!

Entrevistadora: Em relação ao terceiro bloco, vamos falar um bocadinho do EA do seu educando em específico! Tem conhecimento que o seu educando usufrua de EA?

Entrevistada: Em termos particulares sim!

Entrevistadora: Em que contextos?

Entrevistada: Em termos particulares, em termos de ATL, na escola também, pelo que me apercebo, é feito, que a professora não chamará propriamente EA, chama o estudo autónomo mas em sala de aula!

Entrevistadora: Mas professora relaciona o EA! Comunga da ideia de que se pode aprender com o EA proporcionado tanto nas escolas públicas como nos centros educativos privados?

Entrevistada: Sim, sem dúvida alguma, dependendo da forma como é orientado e dependendo de como as coisas são feitas, eu acho que é uma mais-valia, não é!

Entrevistadora: E que razões apresenta para que o seu educando frequente o EA na EP e em CEP; se puder ordenar algumas dessas razões, sendo a primeira a que considera principal!

Entrevistada: Na EP, se é em contexto de sala de aula, não é, ele tem que usufruir e pronto! Não sei bem, sei que há um período em que eles escolhem aquilo que fazem acompanhados, depois, sempre, pronto... e acho que é benéfico, mesmo isso, acho uma ideia interessante, haver um período, se calhar, acho mais interessante, do que ser um EA intenso e é uma área que a professora decide; é interessante na medida em que, no caso dele, ele escolhe o que quer fazer, tanto pode escolher aquilo que gosta mais de fazer, claro que há sempre mais essa intenção...

Entrevistadora: Talvez a professora tente orientar com o que eles necessitam mais!

Entrevistada: Com o EA, a professora também deve acompanhar, e acho que faz, na medida de orientar! Lá está, naquilo que ele terá mais dificuldade, ou que gosta menos e eu tenho visto que sim, que é o caso do desenho, em que, de vez em quando, ele lá tem três fichas de matemática, mas lá aparece uma de desenho ou duas, pronto!

Entrevistadora: À partida o que ele tem mais dificuldade!

Entrevistada: Exactamente, é o que menos gosta!

Entrevistadora: O que pensa da existência desta oferta privada que parece concorrer com a EP, nomeadamente no EA?

Entrevistada: É assim, eu, apesar de achar tudo o que já disse do EA, em termos privados eu acho que é uma ótima oferta e acho a dois níveis: para já, os miúdos que têm mais dificuldades têm sempre uma forma, ou poderão ter sempre uma forma, de progredir para além da escola, por outro lado no meu caso, não é essa a situação, penso eu; mas é assim, trabalhando o pai e a mãe, o aluno não vai ficar, ainda por cima, ele tem aulas de manhã, não vai ficar toda a tarde, com seis anos, em casa. Entre pagar para ele estar num tempo livre em que ele só brinca, se bem que eu acho que o brincar faz muita falta e que é importantíssimo, mas em que ele só brinca e não faz mais nada, eu prefiro pagar em que ele está no centro de estudos, em que brinca também, por que tem os intervalos, tem dois dias que vai à piscina e tem outras actividades, mas que também trabalha um bocadinho e progride e ajuda-o! E, como é o primeiro ano, ajuda-o a estar concentrado também, ajuda-o a orientar o estudo, acho que é benéfico.

Entrevistadora: Conhece ambas as realidades já mencionadas?

Entrevistada: Sim.

Entrevistadora: Será que consegue encontrar aspectos que diferencie os dois contextos, tanto na EP como nos centros educativos privados? A nível de recursos...

Entrevistada: No nosso caso, acho que há diferenças, bastante! Basta que a professora em sala de aula tem vinte alunos e o número de alunos nos centros educativos privados são seis ou oito e uma professora na mesma; acho que é uma grande diferença porque o apoio que se dá a vinte alunos e o apoio que se dá a oito ou seis, dependendo, acho que é completamente diferente. Depois, em termos de EA no privado, acho que o próprio relacionamento com o professor e com as coisas é diferente, porque lá está, se calhar eles não sentem, não estou a dizer que na escola eles sintam pressão, porque não sentem, mas apesar de tudo são avaliados, é na escola que eles têm que fazer bem, não é, ou deve ser; enquanto... não estou a dizer que nos centros educativos privados não têm que o fazer, não é, mas podem levar um bocado mais como brincadeira, a pressão não será tanta e aí também poderá ajudar, por exemplo, a pressão não sendo tanta, a que aprendem melhor ou que seja diferente. Em termos de material, eu penso que o centro acaba por ter mais material disponível, normalmente, do que as escolas, embora, eu não conheça, em termos de material, assim, didáctico, o que é que terá muito a escola; embora, nomeadamente, a sala do Eduardo consegue que esteja bem equipada.

Entrevistadora: Depende muito do professor!

Entrevistada: Exactamente, depende muito do professor! E, além disso, que é outra realidade que eu acho muito importante os miúdos poderem ter acesso, o Eduardo tem dois meninos autistas na sala, o que faz, para já, que a aula nem sempre seja uma aula normal, dependendo do estado de espírito dos dois meninos, e, depois, se calhar, devido a isso, têm mais recursos que outras salas, não têm, nomeadamente, ele tem quadro interactivo, ele tem computador na sala de aula, que penso que nem todas as salas de aula têm, e é utilizado, que eu sei que é utilizado, nomeadamente, também a biblioteca, porque lá está, também depende do professor. A professora do Eduardo é uma professora muito activa nesse aspecto, muito dinâmica e, nomeadamente, no EA em sala de aula eles podem escolher ir para o computador, e vão, e têm um cantinho de leitura também; eles levam livros de casa... A professora está aberta a...

Entrevistadora: A novas sugestões...

Entrevistada: A novas sugestões, a muitas coisas. Nesse aspecto, acho que funciona, também, muito bem, em termos do contexto de sala de aula.

Entrevistadora: E considera a existência de alguns aspectos semelhantes nos dois contextos?

Entrevistada: Sim...

Entrevistadora: Será que pode referir algum?

Entrevistada: Eu acho que ambos, não é, devem ter, e têm, neste caso, eu acho que têm, o objectivo... Dois principais objectivos, para mim, que é o crescimento do aluno, como pessoa, nomeadamente, na transmissão de valores, na postura em sala de aula e não só, que eu acho muito importante, então hoje em dia e cada vez mais, e, depois, a transmissão de conhecimentos, acho que um complementa a outra, embora as pessoas sejam diferentes. Mas, por exemplo, a professora do Eduardo é muito dinâmica, eu cheguei a comentar isto várias vezes, porque é o primeiro filho que está no 1.º ano e no 1.º período metia-me alguma confusão porque eu olhava para os cadernos e para os livros da escola e ele não tinha rigorosamente nada, enquanto no ATL, ele tem as coisas muito mais organizadinhas, por exemplo, se calhar, quer pela forma de estar das professoras, quer pelo tempo que se podem dedicar também a cada um, porque são grupos em termos de número de alunos bastante diferentes; mas acho, principalmente, que tem a ver com a postura das professoras, o que eu acho que pode ser muito bom, porque são diferentes e podem complementar-se. Mas, eu cheguei a dizer que se não fosse o ATL eu não sabia o que é que ele sabia ou o que é que ele andava a dar, mas o que é certo é que quando ele fez as provas globais no final, no Natal, fez como todos os alunos e teve resultados muito bons, não é, e, as provas foram feitas na escola pela professora da escola, então é porque ele, na escola, ele também faz algo de útil e aprende, acho que sim, mas como principais objectivos, será a transmissão de valores e fazer com que o aluno cresça de uma forma saudável, digamos, a vários níveis. Outra coisa que eu acho muito importante, a professora da escola tem muito... é muito dedicada ao ambiente e aos problemas de hoje em dia, que eu acho que é importantíssimo e acho que tudo isto se complementa.

Entrevistadora: Tem alguma coisa a acrescentar?

Entrevistada: Não, acho que foi tudo dito.

Entrevistadora: Obrigada.